DEWEY

Experimentar el pensamiento

Andrea Parravicini

Lectulandia

John Dewey (1859-1952) fue uno de los padres fundadores, junto con William James y Charles S. Pierce, del pragmatismo norteamericano. Pero, mientras que estos últimos ciñeron su actividad filosófica a disciplinas concretas, Dewey hizo aportaciones fundamentales en casi todos los ámbitos del pensamiento, desde la lógica a la sociología, de la psicología a la estética, de la epistemología a la ética y a la política. Este volumen presenta las líneas maestras de su filosofía, siguiendo una ruta temática que nos lleva desde el origen del pragmatismo hasta la multitud de ideas originales y fecundas que jalonan su trayectoria posterior, y que tan decisivamente han marcado el más riguroso pensamiento en América del Norte. Dewey se erige así como el primer intelectual público de referencia en los Estados Unidos.

Manuel Cruz (Director de la colección)

Andrea Parravicini

Dewey

Experimentar el pensamiento

Descubrir la filosofía - 59

ePub r1.0

Titivillus 08.04.2021

Título original: *Dewey. Sperimentare il pensiero*
Andrea Parravicini, 2016
Traducción: Sonia López Grande
Ilustración de cubierta: Nacho García
Diseño de portada: Víctor Fernández y Natalia Sánchez
Diseño y maquetación: Kira Riera

Editor digital: Titivillus
ePub base r2.1

Índice de contenido

Cubierta

Dewey

Introducción

El nacimiento del pragmatismo
- El Metaphysical Club y los orígenes del pragmatismo
  - Chauncey Wright
- ¿Qué es el pragmatismo?
- Pragmatismo: elementos comunes y diferencias

Los años de formación: del idealismo al pragmatismo
- Referencias biográficas
  - El joven Dewey en la Universidad de Michigan
- El pensamiento del joven Dewey: del hegelianismo al pragmatismo

Una filosofía de la experiencia: hábito, mente y cuerpo
- La crítica al modelo de arco reflejo
  - La Nueva Psicología
- Una nueva concepción de la experiencia

Teoría de la investigación, darwinismo y lenguaje
- El pragmatismo según Dewey
- Lógica y teoría de la investigación
- Darwinismo e instrumentalismo
  - El origen de las especies de Darwin y su influencia en la filosofía
- Evolución de la cultura y origen del lenguaje

Dewey y la pedagogía
- El nacimiento de la «escuela-laboratorio»
  - Dewey y su hijo Morris
- Educación, filosofía y democracia

Problemas morales, sociales y políticos
- La conducta moral: lo más humano
- Pensamiento social y político

El debate entre Lippmann y Dewey
Democracia y método científico

Experiencia artística y religiosa
El arte como experiencia
La experiencia religiosa: una fe común

Conclusión: rumbo a una filosofía «renovada»

APÉNDICES
Bibliografía
Cronología
Notas

Dedico este libro a mi pareja, Eliana, a la pequeña Zea, a la que cada día observamos experimentar el mundo, con infinito estupor y admiración.

John Dewey

Introducción

La filosofía se reconquista a sí misma cuando deja de ser una forma de tratar los problemas de los filósofos y se convierte en un método cultivado por filósofos para tratar los problemas de los hombres.

El 18 de enero de 1859, en Burlington (Vermont), un niño de dos años y medio llamado John Dewey cayó a un cubo de agua hirviendo. Sus padres lo curaron con un ungüento y vendas de algodón pero, a raíz de un accidente más grave y desafortunado, las llamas se apoderaron del niño y murió al día siguiente. Nueve meses después de esta triste desgracia, el 20 de octubre de 1859, los padres tuvieron otro hijo al que decidieron llamar como a su hermanito fallecido.

Así comenzó, como narra Louis Menand en su libro sobre la aparición del pragmatismo[1], la historia del segundo John Dewey que, contrariamente a su hermano, vivió noventa y tres largos años, y se convirtió en uno de los grandes intelectuales norteamericanos de su época. A lo largo de sus más de seis décadas de carrera académica, realizó contribuciones fundamentales en casi todos los campos de la investigación filosófica y social, y publicó obras de filosofía, psicología, lógica, pedagogía, ética, religión, arte y política. Además, dio conferencias ante todo tipo de público y escribió en revistas académicas y de opinión. Ayudó a guiar, y a veces dirigió, importantes organizaciones universitarias y políticas, como la American Civil Liberties Union, la National Association for the Advancement of Colored People, la League for Industrial Democracy y muchas otras; se pronunció sobre un amplio abanico de cuestiones públicas de gran relevancia, como la necesidad de una

intervención de los Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial y mantuvo plenamente su actividad más allá de los noventa años. «No es exagerado afirmar que, durante toda una generación, las principales cuestiones no se aclaraban hasta que Dewey se pronunciaba», afirmó en 1950 el destacado historiador e intelectual progresista Henry S. Commager.

Dewey es ampliamente conocido por haber sido uno de los fundadores de la psicología funcionalista y conductual, por haber defendido férreamente una orientación científica y experimental respecto al reformismo social y político, y por haber sido el impulsor de un enfoque deliberativo de la democracia liberal. Es famoso por su trabajo en el campo de la educación, como promotor de la pedagogía experimental del siglo XX y fundador en Chicago de la conocida «escuela-laboratorio». Sin embargo, a los que lo definían como educador, este solía responder: «No, lo siento, no soy más que un filósofo. Solo intento pensar. Me limito a esto» (Menand 2001,357).

Dewey es considerado, y con razón, no solo «el filósofo más representativo de toda la historia de los Estados Unidos», como lo definió Cario Sini (DE, IX)[2] sino también uno de los padres fundadores del pragmatismo norteamericano, a pesar de que forma parte de una generación posterior respecto a sus iniciadores, Charles Sanders Peirce y William James. Dewey elaboró una forma propia y original de pragmatismo, a la que denominó «instrumentalismo». Consideró que el enfoque pragmatista era el «instrumento» más adecuado y eficaz para «reconstruir» o «renovar» la filosofía, que se había perdido tras rompecabezas abstractos y artificiosos, mientras que la ciencia, en el mismo tiempo, había transformado el mundo. En su opinión, la filosofía también debía experimentar una revolución, renovarse, salir de su torre de marfil y apostar por una acción más incisiva en el mundo. La auténtica inteligencia, afirma Dewey, «solo se manifiesta cuando un pensador participa en primera persona en las directrices intelectuales y en los problemas vitales de su época».

Uno de los puntos fundamentales del enfoque propuesto por Dewey es la idea de que la filosofía debe adoptar el método

experimental característico de la ciencia y aplicarlo también al campo ético, moral y político. Dewey concibe la investigación científica como la auténtica base para construir una política democrática sana y sólida. Dewey intenta construir un «nuevo individualismo», ya no basado en la ideología del beneficio particular, como el que caracteriza las sociedades occidentales actuales, sino en un nuevo modelo cultural capaz de transmitir igualdad y libertad «no solo extrínseca y políticamente, sino a través de la participación personal en la formación de una civilización con responsabilidades e intereses compartidos». La defensa del valor y de la autonomía del individuo, en el pensamiento de Dewey, va de la mano del énfasis en el valor de la responsabilidad social, del debate público y de la participación democrática.

El punto clave de este individualismo renovado, que expresa una exigencia más viva y actual que nunca en nuestros días, era construir una ciencia «humana», «humanizada». Uno de los pilares de la filosofía de Dewey es el concepto de experiencia, que expresa la unidad y la continuidad de las diferentes dimensiones de la vida del ser humano en sus relaciones con el mundo físico, social y político, en contra de cualquier dualidad o concepción abstracta de los diferentes aspectos referentes a nuestra existencia. Entre el hombre y la naturaleza no existe oposición, sino continuidad, y esta continuidad debe considerarse la base de la conducta humana. «Solo una conciencia inteligente de la continuidad existente entre naturaleza humana, hombre y sociedad», dice Dewey, «garantizará el desarrollo de una moral seria pero no fanática, nutrida de aspiraciones sin sentimentalismos, adaptada a la realidad sin ser convencional, sensata sin por ello adquirir la forma del cálculo de las ventajas, idealista pero no romántica» (HNC 18).

Basándose en este «naturalismo» de fondo, Dewey asigna a la razón humana la tarea genuinamente «ilustrada» de conferir orden y estabilidad al mundo de la naturaleza y de la sociedad, aun reconociendo la posibilidad del error y de la catástrofe como elementos no eliminables en un ser imperfecto como el hombre, cuya existencia se caracteriza por la incertidumbre y por una precariedad constitutiva.

En un horizonte filosófico de este tipo, profundamente marcado por el nuevo escenario abierto por la revolucionaria teoría de la evolución darwiniana, el objetivo de Dewey es establecer una sólida interacción entre ciencias, investigación ética y política, de modo que el progreso científico estuviese incluido en el proyecto más amplio de un progreso moral de la humanidad. Partiendo de este proyecto filosófico renovado, Dewey se distancia tanto de los que asumían una postura científica, elogiando de modo indiscriminado y acrítico la actividad científica, como de los que subrayaban únicamente sus límites y sus defectos. Si pensamos que estas dos posturas están actualmente más presentes que nunca entre filósofos, intelectuales y científicos de nuestras sociedades occidentales, entendemos perfectamente cuál es el valor de un pensamiento antidogmático, constructivo y responsable como el propuesto por Dewey, que en vez de posicionarse de forma acrítica en uno de los dos enfoques a favor o en contra de la ciencia y la técnica, se preocupa de plantear el problema de su uso, sus finalidades y de su papel en una sociedad democrática. Dewey insiste en que los conocimientos científicos y los avances técnicos deben «ponerse al servicio de la esperanza y de la fe democrática» mediante un compromiso responsable de «formar y educar en actitudes libres y abiertas a la observación y a la comprensión».

Ante un pensador con intereses tan amplios y profundos y ante un pensamiento tan orgánico, articulado y al mismo tiempo de tanta actualidad, el presente libro presenta al lector los principales temas y los aspectos fundamentales del pensamiento filosófico norteamericano. El primer capítulo introduce brevemente la historia del origen del pragmatismo y los rasgos fundamentales de esta corriente de pensamiento, sobre la cual Dewey construyó los cimientos de su filosofía. Tras un capítulo dedicado a la vida y al pensamiento del joven Dewey, el tercer y el cuarto capítulos describen y analizan las bases conceptuales y los principales aspectos de la filosofía y la lógica instrumentalista del Dewey más maduro, centradas en un nuevo concepto de «experiencia». Los capítulos siguientes, en cambio, examinan el enfoque del pragmatismo deweyano en otros campos del saber humano. El capítulo quinto describe su pensamiento pedagógico, mientras que el sexto trata las reflexiones que el filósofo dedicó a cuestiones

morales, sociales y políticas. Por último, tras una sección dedicada a la filosofía deweyana del arte y de la religión, el capítulo final arroja luz sobre las tareas y los objetivos que Dewey asignaba al pensamiento filosófico en general.

La inclusión de una serie de cuadros conceptuales pretende profundizar o explicar conceptos e ideas citados en el texto, a fin de facilitar y enriquecer la lectura. Además, un apéndice final proporciona información sobre la cronología de los acontecimientos que salpicaron la vida y la época de Dewey, y referencias bibliográficas sobre las principales obras escritas por el filósofo norteamericano, así como sobre los restantes textos citados en el volumen.

El nacimiento del pragmatismo

El Metaphysical Club y los orígenes del pragmatismo

En la segunda mitad del siglo XIX, Cambridge, la ciudad estadounidense famosa por contar con dos de las mejores universidades del mundo —la Universidad de Harvard y el Massachusetts Institute of Technology (MIT)—, era la cumbre del fervor intelectual. Como dijo Charles Darwin, el padre de la teoría de la evolución, Cambridge en aquella época parecía tener tantas mentes brillantes como para alimentar todas las universidades inglesas. Y es precisamente en ese contexto candente y estimulante en el que encontramos debatiendo sobre los grandes temas filosóficos y científicos de la época a un grupo de jóvenes pensadores e intelectuales que, como es sabido, elaboraron las directrices de una de las corrientes filosóficas más vivas y fecundas a día de hoy, el denominado pragmatismo norteamericano.

> En los primeros años de la década de los 70, un grupo de jóvenes de la Vieja Cambridge, denominándonos, un poco por ironía y un poco por reto, «The Metaphysical Club» —porque el agnosticismo estaba viviendo su mejor momento y estaba despreciando con soberbia la Metafísica— nos reunimos, unas veces en mi despacho y otras en el de William James (CP).

Charles Sanders Peirce
(1839-1914)
, uno de los filósofos estadounidenses más destacados de todos los tiempos, escribía esta nota treinta y cinco años después del período en cuestión. Recordaba también que entre los jóvenes y todavía desconocidos miembros de aquel «Círculo Metafísico» se encontraban, entre otros, personalidades como William James

(1842-1910)
, Oliver Wendell Holmes Jr. (1841-1935), John Fiske
(1842-1901)
, Francis Ellingwood Abbot
(1836-1903)
y Chauncey Wright
(1830-1875)
. Todos ellos eran jóvenes muy prometedores, algunos de los cuales, como James o Holmes, estaban destinados a convertirse en personalidades de fama internacional.

Como recordaba también Peirce, durante aquellos encuentros informales, que tuvieron lugar principalmente entre el inicio y el final del 1872, y cuya documentación desafortunadamente no se conserva, se concibieron las principales ideas del pragmatismo norteamericano. Entre los escasos testimonios relativos al Metaphysical Club que no proceden de Peirce, tenemos también los del famoso novelista Henry James, hermano de William James, que escribía a su amigo Charles Eliot Norton el 4 de febrero de 1872: «Wendell Holmes mi hermano y otros jóvenes avanzados a sus tiempos se han unido para formar un círculo metafísico, donde se enzarzan en peleas feroces y debaten acaloradamente sobre un único tema. Solo el pensarlo me da dolor de cabeza» (Menand 2001).

El expresivo testimonio del escritor nos da una idea de lo que sucedía durante aquellas reuniones. Por lo que parece, quien atizaba los golpes más fuertes era Chauncey Wright, «una especie de celebridad filosófica en aquellos tiempos», como recuerda Peirce, y añadía: «Estaba a punto de llamarlo nuestro “corifeo”; pero es mejor describirlo como nuestro maestro de boxeo al que nosotros —y yo en concreto— nos enfrentábamos para que nos golpeara duramente» (SS). También James confirma el liderazgo de Wright en el grupo cuando escribe que no era simplemente la mente genial de una pequeña aldea, sino que también en Londres o en Berlín habría sido un punto de referencia filosófico para todos.

Chauncey Wright

Chauncey Wright (1830-1875) fue un personaje decisivo para el nacimiento del pragmatismo y un puente básico entre la filosofía pragmatista y el evolucionismo darwiniano.

Los principales ensayos de Wright pertenecen a la época del Club Metafísico. El primero de ellos es «The evolution of self-consciousness» (1873), donde Wright presentó su teoría de la evolución del autoconocimiento humano que tanto influyó a James, Peirce y, a través de estos, a Mead y Dewey. Wright no tardó en centrarse en la teoría de Darwin, a quien defendió en varias ocasiones de los diferentes ataques recibidos por su teoría. El propio Darwin se mostró muy interesado en los trabajos del filósofo, con el que mantuvo una correspondencia regular desde 1871. Las investigaciones de Wright se interrumpieron pronto debido a su muerte prematura, con solo 45 años.

La importancia de este pensador, que sigue siendo poco conocido a día de hoy, para el nacimiento del pragmatismo norteamericano reside en su interpretación original de la teoría de Darwin y en su empirismo pragmático, dos elementos que confluyeron luego en el pensamiento pragmatista a través de los debates que Wright mantuvo en el Círculo Metafísico**[3]**.

Wright, Peirce y James eran «hombres de ciencia, más interesados en analizar las doctrinas de los metafísicos en su aspecto científico que en observar su valor espiritual» (SS). En cambio, otros miembros del Club se habían formado en derecho en la Harvard Law School, y algunos de ellos se disponían a emprender una brillante carrera como hombres de leyes. Wendell Holmes, en concreto, fue juez del Tribunal Supremo de los Estados Unidos y ocupó este prestigioso cargo durante treinta años; sus escritos tuvieron una gran influencia en todo el pensamiento jurídico estadounidense.

Entre los diferentes miembros del Club Metafísico, solo Peirce y James usaron posteriormente el término «pragmatismo» para elaborar las primeras pautas teóricas nacidas en el contexto del Club. Sin embargo, el propio Peirce, al recordar aquel laboratorio de ideas, en algunos casos parece considerarlas más el fruto valioso y colectivo de aquellos debates que el logro de un individuo

concreto.

Dos escritos de Peirce, a su manera, marcan el nacimiento del pensamiento pragmatista: «The fixation of belief» y «How to make our ideas dear», publicados entre 1877 y 1878 en la revista norteamericana *Popular Science Monthly*. Estos artículos no eran más que la versión más desarrollada y articulada de una ponencia leída precisamente en una de las últimas reuniones del Metaphysical Club, en noviembre de 1872. Este debía constituir un resumen, o una especie de *souvenir*, como solía decir Peirce, de las posturas filosóficas que había asumido durante los diferentes encuentros del círculo, reunidas ya desde esta época bajo el término *pragmatism*. Luego, y durante mucho tiempo, por motivos de rigor metodológico, Peirce se negó a usar ese término en sus artículos publicados, tanto que la palabra «pragmatismo» no fue presentada públicamente por Peirce, sino por James, el 26 de agosto de 1898 en un discurso que pronunció en la Unión Filosófica de la Universidad de California titulado «Concepciones filosóficas y resultados prácticos». Esta conferencia, luego publicada en Berkeley University Press, ratificó el nacimiento oficial del pragmatismo. Dos años después, en un intercambio de cartas, Peirce preguntaba a su amigo: «¿Quién acuñó el término pragmatismo, tú o yo?», y James afirmaba: «Tú has inventado el término "pragmatismo", término que yo transmití, confiando plenamente en él, en una conferencia titulada Concepciones filosóficas y resultados prácticos» (OP).

Han pasado más de cien años desde entonces y la doctrina del pragmatismo sigue entre nosotros, productiva y vital. No solo en los Estados Unidos, donde en los últimos años se ha asistido a un auténtico renacimiento de las tesis pragmatistas, en concreto a través de los nombres ilustres de Hilary Putnam y Richard Rorty, sino también en Europa, donde se ha asistido a un auténtico renacimiento de publicaciones científicas, congresos, revistas filosóficas, asociaciones internacionales e interuniversitarias dedicados al pensamiento pragmatista [4].

¿Qué es el pragmatismo?

El término «pragmatismo», recordaba Peirce en *¿Qué es el pragmatismo?* (1905), fue acuñado por él no tanto en referencia al término griego *pragmatikòs*, sino al término kantiano *pragmatisch*, que aparece en la *Metafísica de las costumbres* y en la *Antropología pragmática*, y que expresa un vínculo entre el conocimiento racional y cualquier propósito humano definido (CCP).

En otro lugar. Peirce matizaba que para el nacimiento y los avances del pragmatismo fue crucial el pensamiento del filósofo escocés Alexander Bain
(1818-1903)
y su teoría de la creencia como «aquello en virtud de lo cual un hombre está dispuesto a actuar». Y Peirce consideraba tan importante el contenido de esta teoría que llegó a afirmar que la orientación pragmatista que él mismo inauguró era poco más que un corolario de la definición de Bain. Como explicaba este último en su obra *The emotions and the will* (1859), lo que creemos o pensamos, como nuestras ideas o hipótesis, no se piensan simplemente como estados mentales, como hechos pertenecientes exclusivamente a nuestro intelecto o a nuestra sensación, sino también y sobre todo como un desarrollo de nuestra naturaleza activa y práctica, de nuestra voluntad, en particular cuando esta última se refiere a una acción. El significado de una creencia viene dado por una actitud o disposición a actuar de un modo determinado cuando se presenta la ocasión. En definitiva, una creencia no es para nada un sentimiento o un estado mental, como se piensa con frecuencia, sino una inclinación a la acción, una disposición a actuar de un modo determinado X basada en un saber Y si se presentase una ocasión Z.Si, por ejemplo, estoy a punto de salir y, al asomarme a la ventana veo un cielo encapotado (ocasión Z), al principio dudo sobre cómo comportarme, pero no tardo en llegar a una convicción, que para mí coincide con algo veraz: este cielo denota lluvia (saber Y). Esta creencia enseguida se traduce en acción, en un hábito de respuesta definido: tomo el paraguas antes de salir (hábito X). A este respecto, lo opuesto a la creencia es así la duda, la incertidumbre que, por el contrario, no nos permite actuar, paraliza la acción. Bain asocia tanto el estado

de creencia como el de duda a ciertos sentimientos o estados emotivos, como la serenidad y satisfacción que produce el primero, o el desasosiego y la irritación que provoca el segundo.

En *The Fixation of Belief* (1877) en la línea de Bain, Peirce establecía una diferencia práctica entre la duda y la creencia. Nuestras creencias dirigen nuestras acciones y nuestros deseos nos guían en las decisiones.

El sentimiento de creer, escribe Peirce, «es una indicación más o menos segura del establecimiento, en nuestra naturaleza, de un hábito que determinará nuestras acciones». El estado de creencia se caracteriza por tranquilidad, satisfacción, que no necesitamos poner en tela de juicio para creer en cualquier otra cosa. Por eso es difícil cambiar las convicciones de las personas, que con frecuencia se arraigan con tenacidad. En cambio, «la duda nunca tiene este efecto», es un «estado de inquietud e insatisfacción contra el que luchamos para liberamos de él y pasar al estado de creencia» (SS). Nuestra vida se guía cada día por un sistema de creencias que consideramos verdaderas. Si no las tuviésemos, nuestra vida estaría paralizada por la duda. Las creencias son vitales y es básico que, en nuestra opinión, sean verdaderas.

Según Peirce, existen varios métodos para fijar nuestras creencias. El *método de la tenacidad*, que es el método de las personas que actúan en la vida fingiendo sistemáticamente que no ven todo lo que podría hacerles cambiar de idea respecto a sus creencias más fundamentales; el *método autoritario*, utilizado por los Estados que adoctrinan al pueblo imponiendo doctrinas e impiden por la fuerza el desacuerdo, a fin de conseguir personas ignorantes por miedo a que aprendan a pensar de otro modo; el *método a priori*, o bien el método racional de los filósofos, que establece a través de la razón qué propuestas deben creerse, aunque sin confiar en la experiencia ni en la verificación de los sentidos, por eso resulta, en definitiva, ajeno a los hechos. Por último, el *método científico*, según Peirce el más fiable para fijar nuestras creencias.

A pesar de que los tres primeros métodos presentan a su manera

algunas ventajas y cualidades dignas de admiración, solo el método científico, decía Peirce, establece las creencias de modo fiable, teniendo en cuenta los hechos, independientes de mis opiniones y de las vuestras. Este método, en concreto, nos lleva a pensar que «existen cosas reales cuyas características son completamente independientes de las opiniones que nos forjamos en torno a estas» y nos hace considerar verdadera «la única conclusión real a la que llegará cada hombre, si tiene experiencia suficiente y si razona lo suficiente sobre esta» (SS). Por lo tanto, la verdad, según Peirce, es *pública*; es algo que se construye colectivamente, de acuerdo con la evolución, *in the long run*, a través de las deducciones y de las investigaciones de la comunidad científica. Mientras que lo que denominamos «realidad», escribía Peirce, «es la conclusión a la que, tarde o temprano, llegarán la información y el razonamiento y que, por lo tanto, es independiente de mis fantasías y de las vuestras» (SS). Si lo real es «aquello cuyas características son independientes de lo que cualquiera puede pensar», la verdad ya no es la posesión de una mente sino algo que nace de la competición entre las opiniones y las interpretaciones de una comunidad de personas, siempre provisional y remitida al futuro, a través de una dinámica potencialmente infinita de interpretaciones.

El *método científico*, a través de sus procesos de investigación, es capaz de dar soluciones reales a los problemas, si se lleva adelante suficientemente de modo colectivo. Mentes diferentes pueden partir de puntos de vista diferentes, pero el método científico hace que los resultados converjan, a largo plazo, hacia el mismo punto final, hacia la misma conclusión. De modo que lo real no es para Peirce algo que está *debajo* o *detrás* de las cosas sobre las que tenemos experiencia, algo que misteriosamente las sostiene y las materializa, un apoyo gracias al cual son posibles. La realidad es más bien el *resultado futuro* hacia el cual convergen todas las interpretaciones, a la larga. «La opinión sobre la que finalmente se ponen de acuerdo todos los que investigan es lo que entendemos por verdad, y el objeto representado en esta opinión es la realidad» (SS).

Si en el primero de los ensayos de

en los que se basa la doctrina pragmatista Peirce tenía en cuenta los modos de fijar la creencia, en el segundo estudia el problema de *cómo dejar claras nuestras ideas*. ¿Cuándo podemos decir que una idea está realmente clara en nuestra mente? Un primer grado de claridad, según Peirce, equivale al sentido de familiaridad que nos acompaña cuando adoptamos una determinada idea, la cual puede así ser reconocida allí donde se encuentre y es tal que ninguna otra idea puede confundirse con esta. Pero limitar la claridad de una idea a la sensación de familiaridad que esa genera, según Peirce, es un modelo superficial, basado en sensaciones subjetivas que pueden resultar equivocadas. Entonces es necesario añadir un segundo grado de claridad, que es el que otorga la definición de la idea en términos abstractos y exhaustivos. Dar una definición precisa de los términos que queremos aclarar es el método utilizado por los lógicos, que tienen el mérito de definir las ideas de modo distinto y racional. Este grado de claridad y distinción, a pesar de ser para gran parte de los filósofos el grado más perfecto para comprender una idea, todavía no es suficiente para Peirce, porque tiende a permanecer ajeno a los hechos de la experiencia y permanece anclado de forma abstracta a los formalismos de la razón. Para que una idea sea perfectamente clara y distinta, según Peirce, debemos avanzar a un tercer grado que coincide con la adopción de un *hábito de comportamiento* que encarne el sentido de esa idea o de esa creencia. Y con esto volvemos a Bain.

La función íntegra del pensamiento, como hemos dicho, consiste en la generación de creencias que calmen la inquietud de la duda. Pero, pregunta Peirce, ¿qué es entonces la creencia? Esta coincide con un hábito o «con el asentamiento en nuestra naturaleza de una regla de acción», de una praxis que será habitual:

> La esencia de la creencia es el asentamiento de un hábito y diferentes creencias se distinguen por los diferentes modos de acción que desencadenan. Si las creencias no difieren a este respecto, si calman la misma duda desencadenando la misma regla de acción, entonces meras diferencias en la manera de percibirlas no las convierten en creencias diferentes, del mismo modo que interpretar una misma melodía en diferentes claves no da lugar a

diferentes melodías (SS).

El pragmatismo, en el sentido explicado por Peirce, supone por lo tanto una revolución copernicana en filosofía: este afirma que para comprender el significado de una idea de modo claro y distinto no podemos limitarnos a la esfera del conocimiento, del pensamiento, a su familiaridad subjetiva o a su definición abstracta, como nos enseña tradicionalmente la filosofía, sino que debemos medir también, y sobre todo en la esfera de la *praxis*, los hábitos de respuesta que una idea genera. Un cielo encapotado nos hace pensar que lloverá, pero para entender plenamente el significado no podemos limitarnos a la definición abstracta de qué es un cielo encapotado y de cómo se define la lluvia. También es necesario entender plenamente en qué *hábitos de respuesta* se traduce este significado, qué consecuencias tiene en la práctica. Los hechos de cada persona, sus acciones, representan así una compleja deducción lógica que se asume como verdadera. «Por lo tanto, para desarrollar el significado de algo, lo único que tenemos que hacer es determinar qué hábitos desencadena, puesto que el significado de algo no es más que el hábito que implica» (SS).

Peirce construyó su célebre *regla pragmática* sobre esta concepción filosófica revolucionaria: «Consideremos qué efectos, que puedan tener concebiblemente repercusiones prácticas, concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto.» (SS). El significado de una idea no reside tanto en su definición, como enseña la lógica analítica, sino más bien en el conjunto de hábitos y consecuencias prácticas que la idea implica. En este sentido podemos afirmar que un hábito de respuesta es un significado encarnado, el resultado de una deducción: tomo el paraguas porque sé que el cielo negro significa lluvia y no quiero mojarme. Cuando decimos que algo es duro, por ejemplo, queremos decir que no se puede rayar fácilmente con otras sustancias, por lo tanto estamos concibiendo la cualidad de la dureza de acuerdo con los efectos sensibles experimentados en esa cosa: no existe diferencia alguna entre una cosa dura y una cosa blanda hasta que no las ponemos a prueba en todas las circunstancias posibles y experimentables. Tampoco es una

excepción la idea altamente abstracta de «realidad», cuyo significado, si queremos aclarar este término, remite a sus posibles efectos. En el caso de la «realidad», su principal efecto es que causa una creencia compartida públicamente y por lo tanto considerada verdadera, puesto que es el fruto de la convergencia colectiva, *in the long run*, de una larga serie de interpretaciones y perspectivas diferentes.

Pragmatismo: elementos comunes y diferencias

En la exposición teórica de partida realizada por Peirce en sus escritos de
1877-1878
comienza el largo y, en muchos aspectos, fascinante proceso de aclaración de la «regla pragmática», que avanza desde los años 70 del siglo XIX hasta las primeras décadas del siguiente. Esto, como hemos dicho, es el resultado y la construcción de una pluralidad de mentes e interpretaciones filosóficas, pero sin duda se inspira en algunos puntos firmes comunes a toda la corriente de pensamiento.

El pragmatismo, en primer lugar, reformula los conceptos de significado y de verdad, aclarando que estos dos conceptos están vinculados indisolublemente a las prácticas que los materializan. No existen verdades o significados independientes de las prácticas que los concretan. Por lo tanto, para el pragmatismo el meollo de la cuestión está asociado a los resultados que se derivan de considerar verdadero un concepto poniéndolo en práctica. El núcleo de la revolución pragmatista reside en el concebir «verdad», «realidad» y «experiencia» ya no como datos originales y entendidos como absolutos, sino como el resultado de un largo recorrido selectivo de interpretaciones eficaces y compartidas. De aquí procede el valor asignado a la dimensión futura y condicional. El tema del origen, fundamental para la tradición del pensamiento filosófico occidental, se difumina completamente desde el punto de vista pragmatista. Como escribe William James, el método pragmatista consiste en la

actitud para «desviar la atención de la causas primeras, los principios, las categorías, las supuestas necesidades y dirigirla a los resultados, los frutos, las consecuencias y los hechos» (PR).

En segundo lugar, el concepto clave en el ámbito pragmatista es por lo tanto el de *habit* (hábito, praxis, respuesta comportamental), que designa simplemente un modelo de comportamiento recurrente, habitual, con frecuencia inconsciente, una disposición a actuar, una actitud para responder. El significado de un concepto es para los pragmatistas un hábito de respuesta, que no se identifica con algo mental ni meramente material, ni con algo totalmente práctico y mucho menos teórico. En este sentido las ideas son planes de acción, solo tienen valor si se incorporan en prácticas vivas.

Un último aspecto que connota, en general, todo el movimiento pragmatista es que, a partir de la centralidad de los hábitos y de la crítica a cualquier forma de dualismo, esta corriente se basa en una concepción original de «experiencia», entendida no como una recepción pasiva de datos perceptivos, sino como una secuencia dinámica e interrelacionada de actos, una interacción entre organismo y entorno, una coadaptación entre el ser vivo y su entorno.

Sin embargo, en el movimiento pragmatista no tardaron en esbozarse algunos elementos altamente diferenciadores. Si bien, como hemos visto, Peirce puede considerarse en cierto modo el pensador que sentó las líneas fundamentales de la corriente pragmatista, quien popularizó más tarde este movimiento fue William James, que en cambio dio una interpretación de la máxima pragmática que iba en otra dirección, y que el propio Peirce consideraba una divulgación simplista de su teoría. En 1905 Peirce publicó en la revista *Monist* dos artículos («Qué es el pragmatismo» y «Cuestiones de pragmaticismo») en los que pretendía defender su teoría de los «secuestradores de niños» asignándole un nuevo nombre, «pragmaticismo», tan feo que no produjo ninguna tentación ulterior (CCP). Su polémica alusión se dirigía contra James.

De hecho, Peirce consideraba el pragmatismo como un método

lógico encaminado a definir el «significado» y surgido de una teoría de la «creencia» según la cual el método privilegiado para fijar las creencias es el científico, que asume como medio la investigación racional y como fin el acuerdo público entre las mentes. En cambio, para James el pragmatismo es una teoría de la «verdad», un método para establecer la verdad de una hipótesis o de una idea de acuerdo con sus consecuencias en la experiencia sensible. Es verdadero lo que es «conveniente» o «útil» creer en relación con nuestra acción. La verdad de una hipótesis, para James, se mide de acuerdo con su valor, su significatividad, su utilidad en términos de consecuencias prácticas a las que da lugar.

James entendía la «máxima pragmática» de Peirce como un método de pensamiento que permitía someter el significado de cualquier idea al banco de prueba de los efectos o de las diferencias prácticas, a fin de evaluarla en términos de utilidad, significatividad, su «valor en efectivo» en relación con la vida de cada individuo. La verdad de una idea tiene que ver con la satisfacción de ciertas finalidades prácticas, con la capacidad mostrada de desempeñar una función de guía a la hora de conducirnos en dirección a los objetos significados o investigados. Por eso, si comportarnos como si Dios existiese o como si tuviésemos el libre albedrío nos permite conseguir lo que deseamos, produce efectos prácticos relevantes, no solo creeremos en estas cosas, sino que estas se demostrarán *pragmáticamente verdaderas*.

James quería aplicar el método pragmático para determinar el significado de los problemas filosóficos, sobre todo los de naturaleza aparentemente más abstracta y general. Pretendía establecer si una determinada cuestión filosófica, por ejemplo el problema de la existencia de Dios o de cuál era la naturaleza última de la realidad, tenía un significado auténtico y sustancial para nuestras vidas o por el contrario se refería a cuestiones insignificantes y puramente verbales, sin efecto concreto alguno en nuestras conductas. Para James, la aplicación del método pragmático puede ser relevante para elegir entre dos creencias alternativas, incluso las más abstractas y filosóficas. Este es un criterio para sopesar las implicaciones vitales de una creencia según su relevancia práctica, según las consecuencias efectivas que el

considerarla verdadera acarrea a nuestras vidas.

Para Peirce la acción, el hábito o el comportamiento transmiten el significado, son el modo en que este se expresa y se manifiesta, mientras que se convierte en verdadero cuando supera las «idiosincrasias» de cada individuo para hacerse «público», un conocimiento controlable públicamente. Por el contrario, para James la acción es el fin en virtud del cual se establece previamente una verdad: es verdadero aquello que fructifica y es provechoso, y la verdad es funcional a la acción, no al contrario. Se convierte en verdadero aquello que satisface la naturaleza volitiva y «pasional» del hombre. En James el método pragmatista, para gran consternación de Peirce, se aplicaba también en relación con cuestiones de carácter moral o místico-religioso que no podían reconducirse a ninguna experiencia común, general, controlable públicamente. De hecho, tenían naturaleza de acontecimientos únicos e irrepetibles, los cuales, como diría Peirce, no eran imputables a ninguna generalidad o regularidad estadística. Y en este punto el enfoque de James difería en gran medida del enfoque de Peirce, el cual insistía sobre su máxima pragmática, sobre su carácter condicional, de posibilidad general, que vincula el significado de una idea o de una hipótesis no a la acción inmediata, como en James, sino a la serie completa de «fenómenos experimentales concebibles que la afirmación o la negación de un concepto puede implicar» (CCP). Según Peirce, el significado pragmático tiene que ver con las reglas, acontecimientos generales y condicionales, y no con hechos o vivencias concretas. «¿Qué es la utilidad», escribía Peirce a James en 1907, «si se reduce a una única persona accidental? La verdad es pública» (OP). Por lo tanto, si quiero aclarar el significado de la palabra «duro» respecto a un diamante, debo concebir la posibilidad infinita de los fenómenos experimentales que determinan la cualidad de la dureza, es decir, el conjunto de experimentos que podría realizar en condiciones adecuadas.

En resumidas cuentas, lo que Peirce consideraba máximamente abstracto, el individuo, la sensación, los «datos» de la experiencia, para James era sumamente concreto, mientras que lo máximamente abstracto para este último, los «universales», los «conceptos», los

«símbolos», era precisamente lo que Peirce consideraba la realidad concreta y viva de la experiencia. Si se ha abierto una ventana en virtud de la verdad general de que el aire sofocante es insano, esto significa, escribe Peirce, que la eficiencia de una verdad ideal de carácter general ha inducido un esfuerzo físico. Ideas máximamente generales y abstractas como las de «justicia» y «verdad» son, escribe Peirce, «las más poderosas entre las fuerzas que mueven el mundo a pesar de su misma desigualdad. De hecho, la generalidad es un ingrediente indispensable de la realidad; la mera existencia individual o los hechos carentes de cualquier regularidad son una nulidad. El caos es pura nada» (CCP).

Los años de formación: del idealismo al pragmatismo

Referencias biográficas

El destino del pragmatismo en los Estados Unidos se cruzó con el de John Dewey, uno de los principales filósofos e intelectuales norteamericanos, de personalidad compleja e intereses muy variados y multiformes. Si por un lado Dewey percibió la fuerza motriz y el atractivo de la personalidad de James, por otro no tardó en entender los motivos de fondo del pragmatismo de Peirce, al que se acercó también por su formación juvenil de carácter hegeliano.

John Dewey nació en la ciudad de Burlington, Vermont, el 20 de octubre de 1859, el mismo año en que nacía en París Henry Bergson y en el que Charles Darwin publicaba en Londres *El origen de las especies*. El padre, hijo de agricultores y tenderos, carecía de formación académica. Sin embargo no era inculto, al contrario, estaba dotado de un espíritu despierto y del mismo sentido del humor que también caracterizó a su hijo. La madre, Lucina Rich, pertenecía a una clase más acomodada que su marido. En Burlington, Dewey cursó la enseñanza básica y media, y a los 15 años se matriculó en la Universidad de Vermont, donde consiguió el título de *bachelor of arts* (licenciado en letras) en 1879. En 1882 se matriculó en el centro de perfeccionamiento universitario de la Johns Hopkins University de Baltimore, en Maryland. Aquí consiguió el doctorado en 1884 con una tesis sobre la psicología de Kant En Baltimore podía contar con las enseñanzas, además del citado Peirce (a cuyas clases decidió no asistir), del filósofo neohegeliano George S. Morris, que a través de Hegel intentaba conciliar razón y fe, y del psicólogo G. Stanley Hall, primero seguidor de Hegel y luego convertido a la nueva psicología

experimental profesada por William James. Morris y Hall ejercieron una influencia permanente en el pensamiento de Dewey, mientras que Peirce le suscitó en un primer momento escaso interés, al parecerle su pensamiento más científico que filosófico. Solo más tarde reconoció la importancia que los escritos de Peirce habían tenido en el rumbo de su filosofía.

En cualquier caso fue Morris el que introdujo a Dewey en el mundo de la enseñanza, invitándolo en 1884 a la facultad de filosofía de la Universidad de Michigan. Dewey permaneció en la universidad durante diez años, como asociado y, tras una pausa de un año transcurrida en la Universidad de Minnesota, como catedrático, sustituyendo a Morris tras su muerte repentina en 1889. Este fue el período hegeliano de Dewey, que durante su década docente residió en Ann Arbor, sede de la Universidad de Michigan. Aquí conoció a la estudiante Alice Chipman, con la que contrajo matrimonio en 1886 y con la que tuvo seis hijos, dos de los cuales fallecidos en la niñez. En este período comenzó su interés por la pedagogía, a la que aplicó su psicología, y sobre la que dio varias conferencias.

En 1894, a los treinta y cinco años, Dewey fue llamado a dirigir la Facultad de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago, que acababa de reabrirse tras haber cenado sus puertas en 1886. Aquí Dewey vivió los años más fervientes de actividad creativa. Se separó definitivamente del hegelianismo y poco a poco fue abrazando la doctrina pragmatista. En Chicago colaboró estrechamente con James H. Tufts, con quien escribió un volumen de Ética (1908), y con George H. Mead.

El joven Dewey en la Universidad de Michigan

James Tufts, colega de Dewey en el cuerpo docente de la Universidad de Chicago, lo describió como un hombre «sencillo, modesto, sin ninguna pedantería ni aires de grandeza», que se «forja muchos amigos y pocos enemigos. Es una persona de naturaleza religiosa». Tufts escribió estas líneas en 1893 a William R. Harper, rector de la Universidad de Chicago recién reabierta, que al año siguiente llamó a Dewey a dirigir el departamento de filosofía.

La falta de pedantería como escribe Menand (2001), es un rasgo recurrente en las múltiples descripciones de Dewey. Parece ser que esta sencillez no era una forma de ingenuidad, sino más bien signo de un estado de serenidad, de paz interior. Otros dos compañeros mayores, George Palmer y G. Stanley Hall, consideraban el semblante de Dewey blando e inocuo y, como escribió Palmer, por el aspecto «no parece una persona importante».

Sin embargo, los alumnos de Dewey en Michigan tenían una opinión diferente: «El señor Dewey es un joven alto, delgado, de tez oscura y largo cabello negro; tiene una mirada dulce y penetrante, y parece un cruce entre un nihilista y un poeta», escribió uno de ellos. «Tendrá unos treinta y cinco años, pero parece mucho más joven. Me infundía mucho respeto». Otro estudiante, Charles Cooley, recordó que Dewey «dejó una huella duradera, pero más por su personalidad […] que por sus clases». También recordó que «su carácter era objeto de gran admiración, por su singularidad. […] Pensábamos que había algo importantísimo y fundamental en su filosofía, pero no sabíamos definir qué era» (Menand 2001).

El creciente interés por la pedagogía y sus observaciones sobre la diferencia entre los métodos utilizados en la docencia básica y los principios de la Nueva Psicología culminó en 1896 con la fundación de la University Elementary School, la denominada «escuela-laboratorio», uno de los primeros ejemplos de escuelas activas. Esta era una escuela básica anexa a la Universidad de Chicago y dirigida por el propio Dewey con la colaboración de los colegas y estudiantes de la facultad. En poco tiempo se convirtió en un fenómeno internacional, conocida también como «Dewey School».

Entre 1896 y 1903 Dewey escribió, además de su destacado ensayo *The reflex are concept in psychology* (1896), también la mayor parte de sus trabajos sobre temas pedagógicos. El papel central del problema de la educación está documentado por escritos como *My pedagogic creed* (1897), *The school and society* (1899) y otros escritos importantes. En este período particularmente fecundo, Dewey entró también en contacto con el movimiento vanguardista en el campo educativo que se estaba desarrollando en los Estados Unidos. Invitó a acompañarlo en la dirección de la escuela a Ella

Flagg Young, su compañera de la facultad de pedagogía de Chicago, con cuya inteligencia reconoció su deuda en *How we think* del 1910. En Chicago Dewey también estrechó su relación con Jane Addams, mujer de firmes principios ético-religiosos, fundadora de la Hull-House, uno de los primeros centros de reeducación social de los Estados Unidos. Junto a Young y a su esposa Alice, Jane Addams contribuyó a despertar en Dewey su gran confianza en las capacidades humanas y sociales de las mujeres y «el entusiasmo profesado a cualquier causa que ampliase la esfera de la libre actividad femenina» (Borghi, IC). El período de Chicago concluyó con la colaboración de Dewey en el volumen *Studies in logical theory* (1903), definido por James como «el acto de nacimiento de la escuela de Chicago», y donde Dewey formuló su teoría «instrumentalista», su particular versión del «pragmatismo».

En 1904 Dewey dimitió de la cátedra de Chicago debido a desacuerdos con el rector de la universidad referentes, sobre todo, a la gestión de la escuela básica, y al año siguiente fue llamado, como profesor de filosofía, a la Columbia University de Nueva York, ciudad en la que vivió en la Quinta Avenida hasta el final de su estancia en dicha ciudad, a los 48 años. El período de docencia en la Universidad de Columbia, de 1905 a 1929, estuvo caracterizado por una mayor concentración en los problemas filosóficos y por una ampliación de los intereses a la esfera política y social, aunque la actividad y la reflexión en el campo pedagógico no desaparecieron. En *Democracy and education* (1916), Dewey expuso no solo su teoría pedagógica, sino también su concepción filosófica completa. Pertenecen al mismo período los *Essays in experimental logic* (1916) y *The need for a recovery of philosophy* (1917), el ensayo inicial de una importante colección de escritos pragmatistas de varios autores titulado *Creative intelligence*. De este período de intensa reflexión filosófica nacieron después las principales obras de Dewey: *Reconstruction in philosophy* (1920), *Human nature and conduct* (1922), *Experience and nature* (1925), *The quest for certainty* (1929) y *Philosophy and civilization* (1931). Este fue también el período de máximo interés por los problemas sociales e internacionales. Sus diferentes artículos redactados en las cercanías de la entrada de los Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial,

y los escritos del período de sus viajes a Japón y China (1918-1922), a Turquía (1924), a México (1926), a la Unión Soviética (1928), y luego recogidos en los dos volúmenes titulados *Characters and events: Popular essays in social and political philosophy* (1929), ponen de manifiesto su gran interés por los principales problemas de su tiempo. Dewey se jubiló de la Universidad de Columbia en 1930, pero siguió escribiendo y dando conferencias. Los tres ejes fundamentales de su vida, el filosófico, el pedagógico y el político-social se mantuvieron en este período: su producción siguió siendo muy fecunda y diversificada, a través de obras como *Art as experience* (1934), *Theory of valuation* (1939), *Experience, knowledge and value* (1939), *Logic, the theory of inquiry* (1938), *Problems of men* (1946) y *Knowing and the known* (1949), esta última en colaboración con Arthur F. Bentley. Su reflexión pedagógica se desarrolló posteriormente en *The sources of a Science of education* (1929), *Experience and education* (1938) y *Education today* (1940).

El interés deweyano por los temas político-sociales se expresó en obras como *The public and its problems* (1927), *Individualism old and new* (1930), *Liberalism and social action* (1935), *Freedom and culture* (1939) y los dos volúmenes *The case of Leon Trotsky* y *Not guilty* (1937), que recogen los documentos y los debates sobre el contraproceso de Ciudad de México de 1937 a León Trotski a cargo de una comisión de investigación presidida por Dewey que cribó las causas incoadas contra el revolucionario ruso en los procesos de Moscú por los estalinistas y lo declaró inocente. Por último, Dewey expresó su opinión en otros artículos y escritos públicos en periódicos, revistas y libros, que documentan su participación en los acontecimientos político-sociales norteamericanos e internacionales, movido por un ansia de libertad y justicia social. En 1941 salió en defensa de Bertrand Russell, que había sido despedido del College de Nueva York por sus escritos de ética sexual.

Alice Dewey murió en 1927, y Dewey, en 1946, a los 87 años, contrajo matrimonio con Roberta Lowitz Grant, de 42 años. Los dos

adoptaron a dos huérfanos de guerra belgas, a los que Dewey le gustaba tener alrededor mientras trabajaba. A finales del 1951, mientras jugaba con ellos, se cayó y se rompió una cadera. No se recuperó de este accidente y el 1 de julio de 1952 falleció de pulmonía.

El pensamiento del joven Dewey: del hegelianismo al pragmatismo

Dewey había crecido en un ambiente marcado por el tradicionalismo y la religiosidad, en una época en la que, en los Estados Unidos, la filosofía en la universidad estaba estrechamente asociada a la ortodoxia religiosa y era impartida casi exclusivamente por eclesiásticos. El clima del *college* donde realizó los cursos preparatorios entre 1872 y 1875 y el familiar, marcado por la acusada religiosidad de su madre, influyeron en su formación. Durante el período universitario, hizo lecturas tanto de filosofía como de teología, mientras que las clases del profesor Henry A.P. Torrey lo introdujeron en el pensamiento de Kant. Sin embargo, parece que la chispa de la filosofía saltó después de asistir a un curso de biología, y en concreto a raíz de la lectura de un texto de fisiología de Thomas H. Huxley, biólogo británico y estrecho aliado de Charles Darwin, que impresionó a Dewey por la descripción del cuerpo humano como un todo interdependiente e interrelacionado. Esta concepción, escribió Dewey muchos años después, «creó una especie de tipo o modelo de visión de las cosas a la que hubieran debido adaptarse las otras disciplinas. Inconscientemente, al menos, fue inducido a desear un mundo y una vida con las mismas propiedades que tenía el cuerpo humano en el esquema que se desprendía del estudio de las descripciones de Huxley» (AE).

En 1877 escribió sus primeros dos artículos de tema filosófico, «The metaphysical assumptions of materialism» y «The pantheism of Spinoza», que no fueron publicados hasta 1882 en la prestigiosa *Journal of Speculative Philosophy*, la revista del círculo hegeliano

de San Luis. En estos Dewey asumía la perspectiva del idealismo alemán, sosteniendo que «para conocer los fenómenos materiales se necesitan los fenómenos mentales». De hecho, todas las cosas, los hechos, no existen sino a través de una mente que los percibe y los concibe y, por eso, no pueden existir sino como ideas o fenómenos de la mente.

Torrey tuvo palabras de elogio hacia las capacidades filosóficas del joven Dewey, quien le animó a matricularse en los cursos de filosofía de la Johns Hopkins University. Aquí, como hemos dicho antes, fueron decisivas para la formación filosófica de Dewey las clases sobre la historia de la filosofía impartidas por George S. Morris, en las que entró en contacto con el idealismo de Hegel y con las grandes corrientes del pensamiento europeo, que le inspirarían sus siguientes escritos de juventud. La crítica al pensamiento materialista desde un punto de vista idealista se desarrolla posteriormente en «Knowledge and the relativity of feeling» (1883), donde la conciencia pensante se asienta como fundamento de cualquier conocimiento y actividad creadora y ordenadora del pensamiento, mientras que en el ensayo *Kant and the philosophic method* (1884) Dewey critica la filosofía de Kant contraponiendo una visión dialéctica y organicista de carácter hegeliano. En «The new psychology», publicado el mismo año, Dewey se centra en la naturaleza organicista y espiritualista de la realidad humana. En concreto, «la conciencia individual no es más que el proceso de realización de la conciencia universal a través de sí misma» (Granese 1981).

Dewey tenía en esta primera fase de su pensamiento una visión evolucionista de tipo teísta en la que, como en la *Fenomenología del espíritu* hegeliana, el yo individual emerge y evoluciona históricamente hasta que comprende que forma parte de una conciencia universal, y alcanza la conciencia de sí mismo como conciencia universal de la que emerge cualquier proceso.

En «Soul and Body» (1886) y *Ethics and Physical Science* (1887), Dewey continuó su serie de escritos de carácter idealista y hegeliano. Como contó el propio Dewey muchos años después, la

filosofía de Hegel, en esta primera fase de su pensamiento, tuvo la función de satisfacer en él la necesidad de una visión unitaria del mundo que su fe religiosa heredada de la cultura de Nueva Inglaterra, «nunca completamente sincera», no había sido capaz de resolver, dejando un vacío, «un intenso deseo de naturaleza emotiva» que, por otro lado, «solo cuestiones de naturaleza intelectual podían satisfacer». En este sentido, la síntesis hegeliana de sujeto y objeto, materia y espíritu, divino y humano, no era «una mera fórmula intelectual; fue un inmenso alivio, una liberación». La filosofía de Hegel implicaba la «disolución de cualquier férrea barrera divisoria» y, por este motivo, resultaba muy atractiva a sus ojos (AE 153).

El proceso de alejamiento del hegelianismo fue lento e imperceptible, empezó cuando Dewey era todavía estudiante universitario y duró quince años. La filosofía hegeliana, en cambio, dejó en el pensamiento de Dewey una «huella permanente», como él mismo reconoció (AE), y que, como afirmó Lamberto Borghi, contribuyó además a «liberarlo del sentimentalismo del conflicto entre alma y mundo alimentado por la concepción religiosa adquirida en su infancia al acudir a la iglesia congregacional de Burlington y por el contacto con la cultura puritana de Nueva Inglaterra» (IC). Sin embargo, el sentimiento religioso no desapareció en Dewey, sino que reapareció en una fase más avanzada de su vida, con *Una fe común (A Commom Faith)* (1934; véase *infra*, p. 119).

En Hopkins, como hemos dicho, Dewey podía contar, además de con las clases de Morris, también con los cursos de Peirce y Hall. En cuanto a Peirce, Dewey decidió no seguir su curso de lógica, donde el filósofo presentaba también los contenidos de los dos citados artículos pragmatistas de
1877-1878
. Pero de todos modos Dewey estuvo en contacto con Peirce, en concreto en las reuniones mensuales del nuevo Círculo Metafísico que Peirce había decidido crear en 1879, recién llegado a la Hopkins. En su período en Baltimore, Dewey participó activamente en la vida del Círculo y también estaba presente en la reunión de

enero de 1884, donde Peirce, pocos días antes de ser despedido de la Hopkins (debido al escándalo que provocó la noticia de su separación matrimonial), presentaba los contenidos de su tratado *Design and Chance*, y con toda probabilidad resumía la esencia del curso anual al que Dewey había decidido no asistir (Menand 2001).

En cambio, Stanley Hall era un seguidor de la Nueva Psicología, la psicología experimental alemana propugnada por Wilhelm Wundt, que conoció, junto a las principales personalidades del sector, en una estancia en Alemania. Además, Hall estudió con el único auténtico psicofisiólogo de todos los Estados Unidos, William James. Fue precisamente Hall, en sus cursos sobre la psicología fisiológica y sobre las teorías éticas y psicológicas, quien despertó el interés de Dewey por la Nueva Psicología.

Al principio Dewey estaba convencido de que esta era totalmente compatible con el hegelianismo porque, como escribió, «por primera vez posibilita una psicología adecuada de la naturaleza y de la experiencia religiosa del hombre», lo que prometía resolver el conflicto entre física y metafísica, naturaleza y espíritu (Menand 2001). La influencia de la filosofía idealista emergía así de modo marcado también en *Psychology* (1887), el manual de psicología que Dewey escribió en el intento de conciliar el hegelianismo anglosajón con los postulados de la psicología experimental. En este volumen Dewey trataba de sentar la psicología experimental sobre firmes bases filosóficas y de asignarle una tarea de «cimiento» universal de todas las ciencias (Sini 1972). La psicología se define como la ciencia de los hechos y de los fenómenos del yo. Sin embargo, mientras los objetos del mundo físico no tienen existencia autónoma, sino que solo existen por el conocimiento, el alma o autoconocimiento existe por sí mismo y no puede definirse a partir de aquello que no es conocimiento, precisamente porque depende constitutivamente de este. El conocimiento, entendido en sentido idealista y espiritual, es por lo tanto la condición necesaria, el *primum* absoluto y permanente en el que se basa un enfoque psicológico de tipo científico y experimental. La psicología, de este modo, «no es una mera ciencia junto a las demás; es una ciencia central, porque su objeto, el

conocimiento, está implicado en todos los demás» (véase Sini 1972).

A partir de esta Nueva Psicología, Dewey desarrolló un concepto de «organismo» que fue adquiriendo un lugar cada vez más destacado en su pensamiento. El concepto de totalidad orgánica que Dewey tomaba del hegelianismo, y que iba más allá de los diferentes dualismos de la tradición filosófica, se iba fusionando con el evolucionismo darwiniano. El encuentro con la nueva psicología fisiológica de Wundt a través de Hall fue el inicio de un proceso que, con el tiempo, acercaría mucho a Dewey al pensamiento de James y lo alejaría del pensamiento idealista.

Sin embargo, James había leído el manual de psicología de Dewey mientras trabajaba en sus *Principios de psicología (Principles of psychology)* (1890), aunque le decepcionó profundamente, sobre todo porque detestaba la filosofía de Hegel. En 1891 escribió una carta cordial a Dewey con motivo de un artículo que este había escrito sobre Leibniz. Dewey, que precisamente en aquel período había terminado la lectura de los *Principios* de James, le respondió expresando su gran admiración por el libro (Menand 2001).

Mientras tanto, ya en 1887, Dewey publicó el ensayo *Knowledge as idealisation*, que inauguraba toda una fase de investigación lógica que desembocó en la publicación de varios ensayos y culminó finalmente con los *Studies in logical theory* de 1903. Este texto significaba el fin del largo recorrido de alejamiento del idealismo y llevaba a la afirmación definitiva de la «lógica instrumentalista», como Dewey prefería denominar su versión del pragmatismo.

En el mismo período, James retomó el contacto con Dewey, que mientras tanto se había mudado a Chicago como director del departamento de filosofía. James le pidió consejo sobre algún ponente talentoso para una convención educativa que se celebraría en Cambridge, y aprovechó también para informarse sobre una «escuela de pensamiento absolutamente nueva» que estaba naciendo precisamente en Chicago. James, tras su famosa

conferencia en Berkeley que había oficializado el nacimiento del pragmatismo, había tenido noticia precisamente a través de James Angeli de los cambios que se estaban produciendo en Chicago, donde, le había revelado Angeli, Dewey estaba elaborando algo muy similar al pragmatismo (Menand 2001).

Dewey se alegró por el interés de James, porque en realidad era una auténtica escuela de pensamiento lo que estaba intentando crear en Chicago, cuyos colaboradores se inspiraban en los *Principios de psicología* del propio James y, como escribió Dewey a este último, estaban «simplemente traduciendo al lenguaje lógico lo que ya os pertenece» (Menand 2001).

James comunicó a Dewey que podía contar con su colaboración activa y en febrero de 1904 se trasladó a Chicago para dar una conferencia sobre lo que ahora denominaba «El nuevo pensamiento». «Es extraño que sea un soñador distante de cuello largo el que imprima su marca en una nueva escuela de pensamiento», escribió James a una amiga, sorprendido por la sencillez de Dewey (Menand 2001). Ese mismo año, este último abandonó Chicago y su escuela para trasladarse a Columbia, pero la aventura teorética del movimiento pragmatista ya había emprendido el vuelo.

Una filosofía de la experiencia: hábito, mente y cuerpo

La crítica al modelo de arco reflejo

Según Wilhelm Wundt, considerado el padre de la psicología moderna y fundador en la Universidad de Lipsia en 1879 del primer laboratorio de psicología en Europa, la mente humana no es una *tabula rasa*, un mero receptor pasivo de estímulos que a lo largo de la experiencia se llena de contenidos y asume las formas que los estímulos y las experiencias externas le imprimen. La mente está dotada de un poder activo de atención que selecciona los propios objetos y los propios estímulos. Esta percepción consciente y selectiva, según Wundt, podía estudiarse y analizarse mediante instrumentos empíricos, podía cuantificarse. De estas bases experimentales y cuantitativas nacía la Nueva Psicología.

Cualquier estado mental, pensaba Wundt, aun siendo complejo, puede descomponerse en unidades más pequeñas de datos sensoriales, que combinándose entre sí como átomos mentales dan lugar a los diferentes procesos de nuestra conciencia (atención, percepción, asociación, cognición, etc.). La finalidad de la psicología experimental era para Wundt medir estos procesos, y esta era la actividad principal de su Institut für Experimentelle Psychologie en Lipsia.

La Nueva Psicología

La denominada «Nueva Psicología» se desarrolló en Alemania a partir de las ideas y de los métodos de la psicología fisiológica, llamada «psicofísica», nacida a mediados del siglo XIX del trabajo de Gustav T. Fechner

(1801-1887)
y Ernst H. Weber
(1795-1878)
.

La idea de fondo de la psicofísica se basaba en la distinción entre mente (o conciencia) y cerebro, y en la idea de que a cada proceso mental debe corresponder un proceso equivalente en el cerebro. Cada suceso consciente tendría así una base física, los sentimientos y pensamientos deberían entenderse como secreciones del cerebro, subproductos de modificaciones puramente orgánicas.

Las bases experimentales derivadas de esta postura transformaron la psicología en una ciencia de laboratorio, con su programa científico definido, lo que dio origen a la denominada psicología experimental o Nueva Psicología Esta se basaba principalmente en las investigaciones de Wilhelm Wundt
(1832-1920)
, considerado el padre fundador de la psicología científica moderna. Este asumió como paradigma experimental el psicofísico y realizó una contribución importante tanto desde el punto de vista teórico como de la investigación empírica en sentido estricto. Wundt inauguró en Lipsia en 1879 el primer laboratorio de psicología en toda Europa, el Institut für Experimentelle Psychologie, que dio inicio a la psicología como nueva disciplina en sentido moderno y experimental.

La «Nueva Psicología» atrajo a Alemania a filósofos y estudiosos de todo el mundo, como William James y Stanley Hall, y formó la primera generación de psicólogos experimentales.

En 1896 Dewey escribió un ensayo breve, «The reflex are concept in psychology», basándose en los resultados de experimentos sobre el arco reflejo presentados por dos de sus compañeros de la escuela de Chicago, James R. Angell y Addison Moore. Su objetivo era hacer una crítica de fondo al concepto de arco reflejo tal como había sido concebido por los psicólogos experimentales y proponer un modelo diferente como base de la psicología.

Como hemos dicho, por arco reflejo se entendía un proceso que despierta un estímulo sensorial, que genera una idea, la cual a su vez produce una respuesta física. Dewey cita el ejemplo de un niño que ve la llama de una vela (estímulo), la cual le genera el pensamiento de que podría ser divertido jugar con ella (idea), lo que provoca a su vez el acto de alargar la mano para tocar la llama (respuesta física). Este proceso determina como resultado otro estímulo sensorial (quemadura), el cual a su vez da lugar a otra idea (alejarse de la luz), seguida de una respuesta motriz (retirar la mano de la llama). Este modelo, según Dewey, cae en el error de descomponer el proceso en una serie de elementos más sencillos (estímulo, idea, respuesta), presuponiendo que estos elementos son antecedentes a todo (el proceso denominado «arco reflejo»). En realidad, dice Dewey, es el todo, el proceso en su conjunto, lo que define las partes. «La idea del arco reflejo tal como se emplea habitualmente», escribe Dewey, «asume el estímulo sensible y la respuesta motriz como existencias psíquicas distintas, mientras que en realidad están siempre en el interior de una única coordinación y asumen el significado que tienen solo a partir del papel que desempeñan en el mantenimiento o la reconstrucción de la coordinación». Como consecuencia de esta concepción, «la idea del arco reflejo nos deja una psicología hecha de elementos separados»; puesto que es «incapaz de entender que el arco del que habla es fundamentalmente un circuito, una reconstrucción continua», la teoría del arco reflejo «rompe la continuidad y no nos deja más que una serie de disparos, cuyo origen debe buscarse fuera del proceso de la experiencia» (RAP).

El arco reflejo del que hablan los psicólogos pretende ser una descripción, pero en realidad es solo una interpretación *a posteriori*, «una serie de consideraciones que adquiere valor solo en virtud de un proceso completo». En otras palabras, «un estado de cosas que caracteriza un resultado se considera la auténtica descripción de los acontecimientos que han llevado a este resultado» (RAP). Se analiza el proceso en el cual el niño se quema con la vela y se descompone en diferentes elementos considerados independientemente entre sí, se ordenan según una relación de causa-efecto y se piensa que esta serie causal de sucesos conduce al resultado final (la quemadura).

Sin embargo, como afirma Dewey de forma provocadora, «la quemadura es el ver original» (RAP). Dicho de otro modo, si analizamos bien la cuestión, la respuesta precede al estímulo, puesto que *para poder ver algo como un estímulo de un cierto tipo tenemos que haberlo catalogado ya según la respuesta*, al resultado al que conduce. Si oímos un sonido inesperado, por ejemplo, este estímulo asume connotaciones muy diferentes dependiendo de si estamos leyendo un libro en casa, cazando, realizando un experimento químico, etc. En cualquier caso, el estímulo pertenece al acto en su conjunto, una coordinación sensomotriz, o mejor dicho «el estímulo emerge de esta coordinación, nace de esta» (RAP). Una sensación entendida como estímulo es siempre una fase de un acto que necesita ser definida a fin de completar el proceso.

Además, el oír un sonido nunca es un mero estímulo, sino un acto en toda regla, el acto de oír, que implica un movimiento y una postura de la cabeza, la tensión de los músculos de las orejas, así como el acto siguiente de correr después de haber oído el sonido (tal vez un ladrón, un animal salvaje, etcétera), no es una mera acción motriz, sino que es también senso-motriz, una coordinación de elementos sensibles y motores. Por lo tanto nunca existe, de forma abstracta, «el estímulo» o «la respuesta motriz». Lo que tenemos son siempre experiencias procesadas, interpretadas:

> *Lo que tenemos es un circuito, no un arco o un segmento interrumpido de un círculo*. Este circuito se denomina con propiedad orgánico más que reflejo, porque la respuesta motriz determina el estímulo, del mismo modo que, en realidad, el estímulo sensible determina el movimiento. De hecho, el movimiento tiene la única finalidad de «determinar el estímulo, de establecer qué tipo de estímulo es, de interpretarlo» (RAP, cursiva del autor).

Volviendo al ejemplo de la vela, el niño no mira la luz y luego, en un acto disociado de la mirada, ejecuta la acción de tocarla. El niño mira *para* tocar. Por eso no estamos ante una serie de sucesos separados entre sí que se suceden independientemente el uno del otro. El objetivo de una acción se construye en el interior de la propia acción, el estímulo y la respuesta se constituyen mutuamente

en el acto y forman un conjunto indivisible antes de poder ser divididos analíticamente a posteriori. «Por lo que están estrechamente asociados y suceden juntos» (RAP). La diferencia entre estímulo y respuesta reside únicamente en la función que tienen en el proceso, en el papel que desempeñan.

La imagen más apropiada para describir un acto, por lo tanto, no es la del arco, y mucho menos la del mecanismo estímulo-respuesta sino, como hemos dicho, la del *circuito orgánico*. En este la distinción entre estímulo y respuesta se convierte en una distinción meramente funcional.

Por lo tanto, como queda claramente patente en este texto, que se convertiría en una piedra miliar de la psicología contemporánea en cuanto al enfoque filosófico deweyano, la experiencia humana tiene la forma de un circuito orgánico. En este, cada nodo de la relación no existe nunca por sí mismo, sino solo en función de los demás, debido a la primacía de la relación sobre los elementos. Esta primacía de la relación sobre los elementos o del acto completo en todos sus aspectos será un rasgo constitutivo del pragmatismo de Dewey, así como un eco de la herencia hegeliana, concretamente de la concepción de la idea que se realiza en la historia; «El círculo que presupone fin y finalidad y tiene su fin en su comienzo». Visto desde esta perspectiva, y eliminada la referencia a lo Absoluto, el circuito orgánico de Dewey no es más que Hegel llevado al terreno de la biología (Menand 2001).

Una nueva concepción de la experiencia

La idea fundamental que animaba el escrito sobre el arco reflejo caracterizó, como veremos, todo el razonamiento de Dewey. Adoptó el mismo enfoque frente a los problemas más variados y a la hora de luchar contra cualquier forma de dualismo; individuo-sociedad, conocimiento-acción, mente-realidad, medios-finalidad, naturaleza-cultura. Estas oposiciones conceptuales, sostenía Dewey, son solo distinciones prácticas que creamos cuando surgen tensiones en el proceso de adaptación entre el organismo y su entorno social y

natural.

Este enfoque de la relación entre individuo y entorno como adaptación recíproca continua dirigida a la supervivencia estaba ampliamente influenciado por el pensamiento biológico y evolucionista de carácter darwiniano, y asumió un papel clave en el pensamiento de Dewey a través del concepto de «experiencia». Aunque aparece sobre todo en la producción tardía de Dewey, el concepto de experiencia empezaba a abrirse camino desde las últimas décadas del siglo XIX en sus reflexiones psicológicas. Como hemos visto, la «Nueva Psicología» deweyana, tratada en el artículo sobre el concepto de arco reflejo, constituía una aportación fundamental, se basaba en un concepto de experiencia que iba más allá de la sucesión de datos sensoriales individuales e independientes entre sí, según la psicología experimental, y en general para toda la filosofía empirista clásica, constituía la base última de la percepción del pensamiento. El enfoque que Dewey utilizaba en psicología se amplió en las obras siguientes hasta convertirse en una especie de método universal para la comprensión de las diferentes fases y procesos de la experiencia humana, tanto en las vivencias subjetivas como en la relación más amplia entre el sujeto y su entorno (Calcaterra *et al.* 2015).

En obras más maduras, como *Democracia y educación (Democracy and education)* (1916), *The need for a recovery of philosophy* (1917), *Human nature and conduct* (1922) o *La experiencia y la naturaleza (Experience and nature)* (1925), Dewey hace una crítica radical al concepto de «experiencia» tal como había sido concebido hasta entonces por los filósofos, y propone una versión completamente nueva para fundamentar una filosofía «renovada», en sentido pragmatista, que tenga en cuenta los últimos avances de la ciencia y de las prácticas sociales. Esquematizando el razonamiento de Dewey, podemos articular brevemente su concepto de «experiencia» en cinco puntos fundamentales:

1. La concepción tradicional, común tanto al pensamiento empirista como al de tradición kantiana (las dos escuelas de pensamiento dominantes en la época), declara Dewey, asimila

la experiencia a un hecho cognoscitivo, sitúa el conocimiento como el origen del concepto de experiencia: no hay experiencia sin un proceso cognoscitivo y consciente. En realidad, afirma Dewey, la experiencia «es un hecho de la relación entre un ser vivo y su entorno natural y social» (IC).

Precisamente la teoría de la evolución y los nuevos avances en biología habían puesto de relieve el hecho de que «experimentar significa vivir y que el vivir tiene lugar dentro y a causa de un entorno, y no en el vacío. Donde hay experiencia hay un ser vivo. Donde hay vida hay un doble nexo con el entorno» (IC). Organismo y entorno no son realidades preestablecidas, anteriores al proceso de la experiencia, sino los dos polos en interacción de «una determinación recíproca que siempre vuelve a ser redeterminación, modificación *elástica*, siempre abiertas a nuevas reestructuraciones» (Sini 1972). Para Dewey, hay continuidad entre ser vivo y entorno, al igual que hay continuidad de proceso entre estímulo y respuesta. «La experiencia», escribe Dewey en *La experiencia* y *la naturaleza*, «llega a las profundidades de la naturaleza; es profunda. La experiencia también tiene amplitud, en medida indefinidamente elástica. Esta se difunde. Y su difusión constituye la inferencia» (EN). La propia capacidad de reflexión y de conocimiento tiene por lo tanto su origen en el comportamiento biológico de adaptación, es un control prospectivo de las condiciones del entorno.

2. La filosofía tradicional entiende la experiencia sobre todo como algo psíquico y subjetivo, mientras que para Dewey esta revela la presencia de un mundo objetivo que entra en las acciones y en las pasiones de los hombres y que se modifica a través de sus respuestas. No somos sujetos cerrados en nuestra experiencia privada y psíquica, sino que nos encontramos en una relación bidireccional continua con nuestro entorno social y natural, al que debemos adaptarnos y que, con nuestras acciones, cambiamos a nuestra vez.

La experiencia es un proceso en el cual el organismo sufre las consecuencias de la propia acción, y puede experimentar

sufrimiento y pasión. En este sentido, la conciencia individual «es el resultado accidental de una experiencia vital y objetiva; no es el origen» (IC). Pero sufrir nunca es mera pasividad. Y también la pasividad es en el fondo una actitud activa, una desaparición activa de la respuesta. Por lo tanto, la experiencia «es cuestión de acciones y pasiones simultáneas. Lo que sufrimos son experimentos en el cambio del curso de los acontecimientos. Nuestros intentos activos son ensayos y pruebas de nosotros mismos» (IC). El organismo, con su actividad, reacciona respecto al entorno para realizar modificaciones favorables a su propio futuro. El hombre responde a lo que sucede en torno a él «de modo que estos cambios adquieran una dirección en vez de otra» (IC). Adaptación al entorno no significa su aceptación pasiva, sino una actividad a través de la cual los cambios del entorno sigan una determinada dirección.

Cada estado de equilibrio conseguido a través de una adaptación al entorno es siempre precario porque vivimos en un entorno que cambia continuamente, y es difícil seguir el ritmo. Además, con frecuencia los cambios tienen varias direcciones y debemos asumir el riesgo de elegir una en vez de otra, con el peligro de error, que puede ser fatal Pero «los obstáculos que nos encontramos son estímulos a la variación, a nuevas respuestas, y por lo tanto oportunidades de progreso».

En *Human nature and conduct* Dewey aclara que la naturaleza humana es el resultado de una co-construcción recíproca entre una base natural, «biológica», formada por impulsos e instintos, y el entorno cultural que influye en su expresión, determinando su transformación en costumbres. Cada estímulo, que está en la base del circuito de la experiencia, «puede organizarse casi en cualquier disposición en función del modo en que interactúa con el entorno» (HNC). Dewey era claramente contrario a la idea de que los fundamentos biológicos y genéticos que rigen los procesos del funcionamiento y del desarrollo corporal determinan estrechamente también nuestras acciones y nuestra conducta

en el mundo natural y social. En su opinión, todo lo que en el hombre es innato e instintivo constituye en realidad un repositorio de material plástico, una reserva de fuerzas solo parcialmente determinadas, cuyos resultados dependen en gran medida del contexto en el que vive el organismo. Los instintos naturales, los impulsos biológicos, son respuestas a estímulos ambientales que pueden variar y diversificarse según el modo en que se organizan a través de la experiencia. Esta hipótesis está ampliamente confirmada actualmente en biología. Dewey, como en general todos los pragmatistas, otorgaba un papel básico al concepto de costumbre o *hábito de respuesta* en su concepción de experiencia. El hábito de respuesta es el lugar donde entorno y organismo se encuentran, donde interior y exterior se compenetran. Cada costumbre es un esquema de acción en el cual una respuesta al ambiente externo se interioriza y al mismo tiempo es un modo de estabilizar la expresión exterior de los impulsos naturales interiores. En definitiva, la costumbre es el fruto de la interacción del organismo con su entorno, que en el caso del hombre es al mismo tiempo natural y cultural Esta no debe verse como un tipo de respuesta pasiva basada en la mera repetición de las mismas acciones. En cambio, los hábitos de los que hablaba Dewey son modalidades activas y flexibles de adaptación, es decir, de interacción entre organismo y entorno. En este sentido las costumbres pueden ser inteligentes, porque no solo pueden activar respuestas eficaces y adecuadas a estímulos recurrentes en el entorno, sino que también son capaces de adaptarse con flexibilidad a circunstancias cambiantes que requieren sopesar diferentes respuestas.

3. Para la filosofía tradicional cuentan el presente y el pasado (el origen). Por eso la esencia de la experiencia se identifica en el registro de lo que ha sucedido, en la referencia a estados anteriores que determinan los presentes. La filosofía empirista, por ejemplo, de Locke a Mill, siempre ha dado gran importancia a la experiencia como aquello a partir de lo cual creamos nuestras ideas e hipótesis, nuestros conocimientos, a la experiencia como fuente de «datos» y de «hechos» en los

que debe basarse nuestro conocimiento. En cambio, Dewey subraya el aspecto vital de la experiencia, su naturaleza «experimental», entendiéndola como un «esfuerzo de cambiar el dato» (IG). El rasgo destacado de la experiencia, según Dewey, no es así tanto su vínculo con un pasado o con un presente, sino su extensión o proyección hacia el futuro, su «futurización». «Su rasgo destacado es el vínculo con un futuro» (IC), escribe Dewey, adhiriéndose firmemente a la corriente pragmatista, y matiza: «Puesto que vivimos por delante, puesto que vivimos en un mundo donde se producen cambios cuyo resultado significa nuestro bien o nuestro mal, puesto que nuestro acto modifica estos cambios y por ello viene cargado de promesas o de energías hostiles, ¿qué otra cosa podría ser la experiencia sino un futuro implícito en un presente?» (IC).

Para Dewey, la anticipación, la proyección y la perspectiva son más esenciales que el recuerdo. En un mundo que sigue cambiando, «la experiencia no puede prescindir de un alcance prospectivo, puesto que cada dominio que el ser vivo puede conseguir depende de lo que se hace para cambiar el estado de las cosas. El éxito y la derrota son las "categorías" primarias de la vida, cuyo interés supremo consiste en conseguir el bien y en alejar el mal» (IC). En la experiencia dominan esperanza y ansiedad (es decir, no estados concluidos del sentimiento, sino posturas activas de cautela y de retraimiento). La guía del presente es la previsión imaginada del futuro, cualidad de anticipación de la conducta: «El soñar despierto, el hacer castillos en el aire y la realización estética de lo que no se consigue en la práctica son productos de este rasgo práctico […]. La reconquista imaginativa del pasado es indispensable para una invasión exitosa del futuro, pero su condición es la de un instrumento» (IC).

Esta concepción de claro carácter pragmatista, que da valor a las consecuencias y que nos hace tener en cuenta el futuro, lleva a Dewey a compartir la idea de James, según el cual nuestro universo es un universo «abierto», cuya evolución no está terminada, un universo que se «sigue

construyendo», «en proceso de desarrollo», todavía «plástico» (DAP).

4. Los organismos, nosotros incluidos, están *en el* mundo y son *del* mundo, y sus actividades están asociadas a las de los otros seres vivos y de las otras cosas de maneras múltiples y complejas, según una pluralidad de relaciones diferentes. «La experiencia consiste en facilidades y opciones, en apoyos y fracturas, en abandonos, en ayudas, en alteraciones, en buena suerte y derrotas en todas las numerosas formas cualitativas que estas palabras pueden sugerir» (IC). La experiencia

> comprende lo que los hombres hacen y sufren, lo que buscan, aman, creen y soportan, y también el modo en que los hombres actúan y sufren la acción externa, los modos en que actúan y sufren, desean y disfrutan, ven, creen, imaginan, es decir, los procesos de la realización […]. Es una palabra «con dos caras» puesto que en su integridad primaria no reconoce división alguna entre acto y materia, sujeto y objeto, pero los contiene a los dos en una totalidad no analizada (EN).

Desde esta idea de experiencia, Dewey aplica la crítica a las más importantes escuelas de su época, el empirismo y el racionalismo.

La tradición empirista está asociada al particularismo, al atomismo, en el sentido de que reduce la experiencia a una suma de cualidades sensoriales y de ideas aisladas y sencillas. Ve las ideas y las sensaciones como existencias separadas, individuales e independientes entre sí, como átomos lógicos, y entiende que los nexos, las asociaciones y las continuidades entre estas son ajenas a la experiencia, como subproductos de dudosa validez, como relaciones extrínsecas.

El racionalismo partía de esta idea de experiencia e intentaba encontrar la justificación de las relaciones, de las continuidades y de los nexos que las unen inventándose la existencia de una facultad de Razón entendida como una fuerza que domina los sentidos y la imaginación y unifica la multiplicidad de datos e ideas que se derivan de la

experiencia. Según esta idea, pensar no es más que recabar y unir elementos ya en forma de datos, un añadir o sustraer datos de modo mecánico y artificial. Si la experiencia se concibe como carente de pensamiento y como un conjunto caótico de elementos, el recurso a una fuente diferente de conocimiento es inevitable. De aquí procede el racionalismo y su concepción de una razón sede de las verdades eternas, y separada de la experiencia. ¿Pero cómo puede, se pregunta Dewey, una razón ajena a la experiencia entrar en contacto con experiencias concretas?

Según Dewey, la experiencia no es para nada el resultado de una multiplicidad de elementos inconexos que requiere apelar a las funciones del intelecto para asociarlos. En este sentido, recurrir a un órgano extrínseco a la experiencia como fuente del orden y de los nexos entre los conocimientos concretos es totalmente superfluo. Dewey propone un nuevo sentido, respecto a empirismo y racionalismo, en el que concebir las sensaciones, las ideas, el pensamiento como fases y funciones diferentes en el seno de un único proceso continuo (recuérdese la idea de circuito), el de la experiencia.

5. ¿Pero qué lugar ocupan exactamente la inteligencia y el pensamiento en el marco de la experiencia? ¿La razón tiene una función distinta? Dewey advierte que solo el poder que el organismo posee para controlar su propio futuro depende de la eficacia de sus respuestas a la hora de modificar los procesos circundantes que suceden en el presente. Independientemente de los deseos y de las intenciones del agente, cada acto que el agente realiza introduce diferencias en el entorno, que pueden ser insignificantes o de una importancia incalculable. Pueden significar bienestar o bien daño y destrucción. Y la capacidad de ejercer y extender sistemáticamente el control sobre el futuro depende de la «extensión de la capacidad de inferencia poseída por un agente, su capacidad de utilizar un hecho presente como un indicio de algo que todavía no ha sucedido». Dewey matiza todavía más su concepción:

Un ser capaz de usar hechos, datos y sucesos como indicios de

> cosas futuras, capaz de asumir cosas probadas como cosas asentadas, es capaz, en la misma medida, de predecir el futuro, puede crearse expectativas razonables. Es capaz de conseguir ideas, está en posesión de la inteligencia. De hecho, el uso del dato o del suceso para anticipar las consecuencias de procesos en curso es precisamente lo que se entiende por «ideas» y por «inteligencia» (IC).

Pensar significa apostar, prever, anticiparse en función de los indicios percibidos en relación con un entorno circundante. La inteligencia, según Dewey, no es una facultad separada de la experiencia, sino un factor organizativo *dentro* de esta. Esta es el factor de mediación que actúa entre impulsos y costumbres, y ajusta constantemente las relaciones entre el organismo humano y su entorno. La inteligencia es «creativa», construye mirando al futuro «planes de acción», es el conjunto de las «sugerencias empíricas usadas de modo constructivo para nuevos fines» (RP), es una «apuesta por el futuro» (PM). Como escribe Dewey, «la inteligencia no es la facultad del intelecto a la que se rinde homenaje en los libros de texto y que se olvida en otros lugares, sino que es el conjunto global de impulsos, hábitos, emociones, recuerdos y descubrimientos que preludian lo que es deseable e indeseable en posibilidades futuras y que encuentran un modo ingenioso de triunfar a favor del bien imaginado» (IC).

Para el empirismo, todo lo que puede ser experimentado es solo el evanescente estado mental, el único ente cierto desde el punto de vista cognoscitivo, absolutamente presente aquí y ahora. El pasado y el futuro son ajenos a la experiencia, y solo se alcanzan realizando un salto deductivo, un razonamiento. Esta doctrina, sostiene Dewey, es «un cúmulo de incongruencias», «una doctrina de la desesperación» (IC). Más instructivas, afirma, son las concepciones idealistas, que tratan el pensamiento como constructivo de la experiencia y no simplemente como interesado en la verdad eterna entendida como un reino separado de la experiencia. En la concepción idealista, como en la hegeliana, el pensamiento pierde sin duda su abstracción, sin embargo se pierde también a sí mismo. De hecho Dewey escribe, aclarando definitivamente los motivos de

su claro y definitivo alejamiento de Hegel: «Una doctrina que exalta el pensamiento de palabra, pero que en realidad niega su eficacia en la práctica (es decir, su uso para mejorar la vida) es una doctrina que no puede aceptarse y pensarse sin peligro serio» (IC). Una doctrina que considera que todo el orden de las cosas ya es estable y completamente racional, como hace el idealismo, es una doctrina que debe levantar sospechas, sobre todo para los que consideran la inteligencia el factor de mejora de las condiciones reales. De hecho, es muy probable que la identificación de la fuerza —militar, económica, administrativa— con la necesidad moral sea la consecuencia de quien identifica lo real con lo racional y encuentra la medida de la razón en el desagradable suceso determinado por una fuerza superior. Por lo tanto, aplicando rigurosamente la regla pragmática, que juzga por los efectos que una idea produce en la experiencia, Dewey rechaza el idealismo, debido a las peligrosas consecuencias sociopolíticas que este pensamiento puede tener para los que lo aceptan como real.

En definitiva, para Dewey la experiencia no es la operación de una mente separada del mundo, sino el modo en que los seres se relacionan entre sí y con su entorno y, en concreto, es el producto de toda la existencia psicofísica del hombre, o de todo el organismo (entendido en general como ser vivo) en su interacción con el entorno. El hombre forma una continuidad con las otras formas de la vida, y la distinción entre físico, psicofísico y mental es una distinción de grados de complejidad creciente y de íntima acción recíproca de los sucesos naturales, pero sin su intervención inteligente el mundo no podría desplegar todo su potencial.

Teoría de la investigación, darwinismo y lenguaje

El pragmatismo según Dewey

En *The pragmatism of Peirce* (1916) y en *The development of American pragmatism* (1925), Dewey demuestra captar de modo lúcido y adecuado la diferencia básica entre el pragmatismo de James y el de Peirce. Mientras que este último, afirma Dewey, quiso desde el principio restringir su teoría al *significado* de los conceptos y de los términos, James estaba más interesado en las consecuencias *concretas y sensibles* de nuestra experiencia futura.

Peirce insistía en los significados entendidos como la formación de una costumbre, poniendo de relieve el carácter general de la conducta y de los hábitos de respuesta, como ya hemos desvelado en el primer capítulo. El carácter general de las ideas y de los significados se encuentra incorporado en la actuación, en las costumbres, y por eso para Peirce estos son reales como los hechos concretos o los elementos sensibles de la experiencia. El pragmatismo es el método del experimentalista, cuya inteligencia se ha forjado en el laboratorio, para quien

> el significado racional de una palabra o de una expresión consiste únicamente en sus reflejos concebibles sobre la conducta humana. De modo que, desde el momento en que nada que no sea el resultado de un experimento puede obviamente ejercer una influencia directa en la conducta, cuando se puedan definir exhaustivamente todos los fenómenos experimentales concebibles que la afirmación o la negación de un concepto puede implicar, se obtendrá una completa definición del concepto *y en este no habrá nada más* (CCP).

En la línea de Peirce, Dewey sostiene que el paradigma no identifica el bien junto con la acción, sino que lo hace consistir en aquel proceso a través del cual lo existente se convierte lo máximo posible, con la ayuda de la acción, en un cuerpo de tendencias racionales o de hábitos generalizados. En cambio, con frecuencia se dice que el pragmatismo hace coincidir el fin de la vida con la acción. O bien se dice que este enfoque tiende a supeditar el pensamiento y la actividad racional a fines particulares de interés y utilidad. Todo esto no corresponde a los contenidos de la concepción pragmatista, porque si bien es cierto que esta concepción implica cierta relación con la acción y la conducta humana, también es cierto que el papel de la acción se limita únicamente al de un intermediario. La acción permite aplicar los conceptos a lo existente y esta aplicación, con la consiguiente transformación de lo existente, es lo que va a constituir y definir el significado de los conceptos. Peirce, que según Dewey «es más pragmatista que James» (PP), se oponía a cualquier restricción del significado de un concepto a la consecución de un fin particular y, todavía más, de un fin o interés personal, en especial pecuniario. Por eso, afirma Dewey:

> El pragmatismo no es en absoluto esa glorificación de la acción en sí misma que se considera la característica particular del estilo de vida norteamericano Esta teoría es norteamericana en su origen en la medida en que insiste en la necesidad de la conducta humana y en la consecución de alguna finalidad a fin de aclarar el pensamiento. Pero al mismo tiempo, desaprueba aquellos aspectos de la vida norteamericana que convierten la acción en un fin en sí mismo y que conciben los fines de manera restringida y demasiado práctica (DAP).

James, subraya Dewey, ha retomado los principios de Peirce según los cuales las creencias son reglas de acción y la idea de un objeto coincide con la idea de los posibles efectos de ese objeto, pero los ha procesado ampliando, como hemos dicho, los principios pragmatistas al concepto de verdad, la cual se resuelve en la conducta práctica que una creencia o un concepto inspira. Y con el término «práctico», James se refería a lo concreto, individual, particular y efectivo; oponiéndose a lo abstracto, general e inerte.

James, subraya Dewey, por un lado había «extendido el alcance del principio a través de la introducción de consecuencias particulares de la regla o método general aplicable a la experiencia futura», pero por otro lado «este cambio limitaba la aplicación del principio por el hecho de que destruía la importancia otorgada por Peirce a la mayor aplicación posible de la regla o del hábito de conducta: su extensión a la universalidad» (DAP).

El pragmatismo entendido como método para ensayar la verdad de las ideas y de las hipótesis, afirma Dewey, es un desarrollo del método empírico, que pretende confirmar sus propias hipótesis a través del control de la experiencia, la verificación empírica. Los conocimientos se fraguan y elaboran en función de los resultados a los que conducen y siempre están asociados a consecuencias futuras imprevistas o hechos observables que se habían obviado anteriormente. No existen verdades absolutas, y «cada propuesta relativa a la verdad es en realidad hipotética y provisional, aunque un gran número de estas propuestas ha sido así comprobado con frecuencia sin excepciones, por lo que nos sentimos justificados al usarlas como si fuesen realmente verdaderas» (DAP).

También respecto al concepto de realidad, Dewey parece haber hecho suya la herencia de Peirce, entendiéndola como el resultado siempre provisional de una investigación que se prolonga en el futuro y que es de carácter colaborativo. Esta es el resultado de una investigación común, intersubjetiva, pública, y en este sentido, como decía Peirce, es real «aquello cuyas características son independientes de cómo alguien puede imaginarlas». La realidad, aun siendo una construcción del pensamiento, es independiente del pensamiento individual por el hecho de que es una construcción colectiva y pública, el resultado de la unidad de las mentes en una investigación intersubjetiva. Esta, declara Dewey, «es la vía de salida pragmática de la pasión egocéntrica» (PP 715). La solución propuesta por Peirce, también subrayaba Dewey, conserva una actualidad indudable, destinada a facilitar una aportación filosófica de primer orden para aclarar el significado de lo que definimos como «real». Esto no es algo que subyace a los fenómenos y los sostiene, o la fuente de la que proceden, sino una construcción siempre provisional y revisable, cuyo significado definitivo reside

en el futuro, en la remisión continua de las interpretaciones de la colectividad.

En definitiva, advierte Dewey, «el pragmatismo se presenta como una extensión del empirismo histórico con esta diferencia fundamental, que este no insiste en los fenómenos antecedentes, sino en los consiguientes; no en los anteriores, sino en las posibilidades de acción, y esta modificación en el punto de vista es casi revolucionaria en sus consecuencias» (DAP). Las ideas, afirma Dewey, no son meros resúmenes o grabaciones de hechos o experiencias pasadas sino que, si se observan desde una perspectiva pragmatista, son «la base a través de la cual organizar las futuras observaciones y experiencias». La razón y el pensamiento, decía, tienen una función creativa y constructiva, aunque limitada y falible, en el sentido de que conforman ideas generales que luego se materializan en la experiencia y que producen consecuencias que tienen el poder de modificar d entorno y el mundo circundante. En este sentido las ideas y las teorías «pueden considerarse como meros *instrumentos* que pueden servir para constituir los hechos futuros de modo específico».

De este modo se comprende como la doctrina «instrumentalista» elaborada por Dewey en Chicago es una forma de pensamiento estrechamente vinculada al pragmatismo de Peirce y de James, aunque manteniendo su originalidad, que la distingue de ambas concepciones. «El instrumentalismo», afirma Dewey, «es el intento de construir una teoría lógica y precisa de los conceptos, de los juicios y de las deducciones en sus diferentes formas, considerando en primer lugar cómo funciona el pensamiento en las determinaciones experimentales de las consecuencias futuras».

Dewey era muy consciente de los avances originales que su pensamiento suponía respecto a las diferentes posturas pragmatistas y por eso decidió no utilizarlos en sus escritos, también porque la palabra «pragmatismo», como escribe en el prólogo de *Logic, the theory of inquiry* (1938), «se presta a la confusión». De hecho,

> en torno a esta se han despertado tantas controversias basadas en el equívoco, y relativamente inútiles, que considero oportuno evitar su

> uso. Pero si se asume la palabra «pragmático» en su acepción correcta, que es subrayar la función de los resultados como comprobaciones de la validez de las propuestas, siempre que los resultados estén operativamente establecidos y sean capaces de resolver el problema específico que ha provocado esas operaciones, entonces el texto siguiente es completamente pragmático (LTI).

También en este libro escrito en su madurez, sin embargo, Dewey reconoce su deuda con el pragmatismo de Peirce:

> Los lectores que están familiarizados con los escritos de lógica de Peirce sabrán lo mucho que le debo en el planteamiento general. Por lo que yo sé, fue el primer escritor de lógica en convertir la investigación y sus métodos en fuente primera y única de la lógica (LTI).

Lógica y teoría de la investigación

La lógica de Dewey, planteada desde un punto de vista pragmatista, probablemente resulta a muchos de sus críticos algo bastante lejano del modo en que se interpreta tradicionalmente este término.

En el primer capítulo de *Logic, the theory of inquiry*, Dewey plantea claramente el problema de una fundamentación pragmatista de la lógica. Tradicionalmente la lógica, como es opinión unánime, afecta al campo de las relaciones entre las propuestas, que pueden expresar afirmación o negación, verdades concretas o generales, relaciones de inclusión y exclusión, etc. «No existe la menor duda de que las relaciones expresadas con palabras como *es, no es, si-entonces, solo (ninguno, excepto), y, o, algunos-todos* pertenecen al ámbito de la materia de investigación de la lógica en un modo tan inconfundible que se convierte en un campo específico» (LTI). Sin embargo, si se pregunta qué son en última instancia los estudios de lógica, cuál es su «objeto último», una vez más estalla el debate y el desacuerdo. ¿Qué estudia exactamente la lógica, las estructuras y las leyes del pensamiento o más bien relaciones de posibilidad ajenas al funcionamiento del pensamiento? ¿Las estructuras que se

repiten inalteradas en el mundo natural o las leyes formales del lenguaje y de los sistemas simbólicos? Cada una de estas respuestas implica una visión de fondo y una concepción que tiende a excluir las demás. Al intentar responder a la pregunta sobre el objeto último de la lógica, Dewey adopta un enfoque *genético-evolutivo*: este intenta reconducir la lógica a sus orígenes, a la constitución progresiva de sus formas, al terreno en que encuentra sus raíces, porque solo una búsqueda de este tipo puede definir su función y su significado. Según Dewey, todas las formas lógicas «nacen a través del trabajo de investigación en aras de la fiabilidad de las aserciones realizadas», pero incluso antes «las formas lógicas *tienen origen* en las operaciones de investigación» (LTI). Conocemos las formas lógicas en el momento en que reflexionamos sobre los modos de nuestra investigación, pero en primer lugar las formas lógicas emergen directamente de nuestra propia primitiva actividad de investigación.

El paradigma de la investigación se convierte en la referencia para modelar el pensamiento humano tal como se aplica en los diferentes ámbitos de la experiencia, desde las diferentes formas de la actuación ordinaria a las formas más complejas del pensamiento científico y matemático. La práctica del pensamiento puede caracterizarse, en sus diversos aspectos, a través del concepto común de investigación, entendida como un proceso de exploración de la realidad desencadenado por la aparición de un problema y orientado a su resolución. La investigación consiste en la «transformación controlada y directa de una situación indeterminada en otra determinada, en las distinciones y relaciones que la constituyen, a fin de convertir los elementos de la situación original en una totalidad unificada» (LTI).

Dewey estructura su teoría de la investigación en varias fases, partiendo de la percepción de que algo no funciona en el transcurso de la experiencia, luego le sigue el acotamiento del problema y la formulación de hipótesis para superarlo; a continuación se exploran las diferentes modalidades de acción y se evalúan las consecuencias relativas a las diferentes opciones; por último viene la determinación de las acciones en sí que se van a acometer. Para

delinear este proceso de investigación, en el que están implicadas todas las capacidades humanas en su totalidad, como pensamiento y acción, sensibilidad y reflexión, Dewey partió sustancialmente de las bases filosóficas pragmatistas establecidas por Peirce en los ensayos de
1877-1878
: *a)* El método científico se asume como modelo de investigación para fijar nuestras creencias; *b)* el estado de «duda» se entiende como condición de partida y motor de la investigación; *c)* el estado de «creencia» es el resultado y el fin de la investigación. Respecto a Peirce, Dewey acentúa todavía más la dimensión «pública» del pensamiento, su función esencial en la construcción de la dimensión social y política, de los valores que la sustentan y de los medios que la realizan (Calcaterra *et al.* 2015).

Para evitar distorsiones de lo que se entiende pragmáticamente por «creencia», Dewey prefiere utilizar la expresión «afirmabilidad justificada», indicando con esto una cierta «propensión a actuar», que lo vincula claramente al pragmatismo de Peirce:

> Creo que debemos admitir que la investigación está vinculada a la duda […]. Si la investigación empieza con la duda, esta termina con el establecimiento de condiciones que eliminan cualquier necesidad de duda. La fase final del proceso puede designarse con las palabras *creencia* o *conocimiento*. Por motivos que expondré más adelante prefiero la expresión «afirmabilidad justificada». […] La duda es perniciosa; es una tensión que encuentra respuesta y salida en los procesos de investigación. La investigación se concluye cuando se alcanza algo organizado, ordenado […] *Creencia* indica aquí una situación ordenada de la materia objetiva, junto a una propensión a actuar de un modo determinado en los momentos y en las circunstancias en que nos enfrentemos a esta materia. Pero en el uso popular *creencia* significa también algo personal; algo que ciertos hombres opinan y consideran; postura que, por influencia de la psicología, ha dado lugar a la opinión de que creencia es simplemente un estado mental o psíquico […]. La ambigüedad de la palabra implica que su uso sea inoportuno para las finalidades que perseguimos (LTI).

Como sabemos, Dewey prefería definir sus posturas con el término «instrumentalismo». Para Dewey, un pensamiento es «instrumental» y se identifica con un tipo determinado de investigación que pretende conseguir «afirmabilidades justificadas». La propia lógica se constituye, con sus procedimientos formales y sus criterios generales, precisamente en el transcurso de este proceso de investigación. Por lo tanto, para Dewey, la lógica es *el método científico para establecer creencias y al mismo tiempo es un criterio para cribarlas*. El instrumentalismo de Dewey, en este sentido, pretende sacudir los cimientos de la vieja teoría según la cual la ciencia se fundaría sobre principios lógicos obtenidos del exterior e impuestos desde fuera a los métodos de investigación. Echa por tierra las distinciones clásicas entre «lógica» y «método» científico, entre «método» y operaciones de investigación concretas.

Más allá de la naturaleza «práctica» e «instrumental» del pensamiento científico, Dewey reconoce y realza la naturaleza «abstracta» del pensamiento, que puede y debe cultivarse como una actividad distinta de aquellas más prácticas. En *The sources of a science of education* (1929), define la abstracción como «la capacidad de desvincularse temporalmente de las inquietudes y preocupaciones de necesidades prácticas inmediatas» (SSE), añadiendo que la capacidad de abstracción constituye la condición de partida para aplicar el método científico a cualquier campo. Dewey reafirma esta idea también en *How we think* (1910), cuando afirma que «no se gana mucho teniendo el propio pensamiento asociado al uso con una cadena demasiado corta», y que «los hombres deben haber alcanzado un grado de interés suficiente por el pensamiento como pensamiento en sí para poder huir de las limitaciones de la rutina y de la costumbre» (HWT). En cualquier caso, los principios lógicos emergen en última instancia como instrumentos adecuados para resolver situaciones problemáticas, y se consolidan a través de la verificación experimental de las acciones, que pueden convertirse en *hábitos* cada vez más generales. En este sentido se decía que Dewey estaba interesado en investigar, de la lógica, su génesis y su desarrollo evolutivo, en su operación pragmáticamente concreta a través de los hábitos de respuesta en situaciones problemáticas. Comprender el origen

evolutivo de las formas lógicas, que para Dewey es el «objeto último» de la lógica, significa ubicar esta disciplina en una teoría *naturalística* que establece una continuidad entre los principios de investigación y las operaciones biológicas y físicas, y según la cual las primeras proceden de actividades orgánicas:

> El término «naturalístico» tiene diferentes significados. Aquí se usa, por un lado, en el sentido de que no hay solución de continuidad entre las operaciones de investigación y las biológicas y físicas. «Continuidad», por otro lado, significa que las operaciones racionales se *desarrollan a partir de* actividades orgánicas, aunque sin identificarse con aquello de lo que proceden. Siempre existe una adaptación de determinados medios a determinadas consecuencias en las actividades de los seres vivos, aun cuando no tenga la guía de un propósito deliberado. Los seres humanos, a través de los comunes o «naturales» procesos vitales, consiguen realizar estas adaptaciones deliberadamente, con objetivos delimitados antes de que se vayan presentando situaciones locales. Con el paso del tiempo […] el intento se generaliza tanto que la investigación deja de limitarse a circunstancias especiales. La lógica de la que estamos hablando también es naturalística en el sentido de la observabilidad, en el significado habitual de la palabra, de las actividades de investigación. Las concepciones basadas en una mística facultad de intuición o en cualquier fenómeno tan oculto que no puede ofrecerse al examen y a la verificación públicos (como por ejemplo lo que es puramente psíquico) deben descartarse (LTI).

Darwinismo e instrumentalismo

Un componente fundamental del pragmatismo desde sus orígenes ha sido sin duda la teoría darwiniana. Además, este vínculo es claramente visible en el instrumentalismo de Dewey, muy influenciado también por los nuevos avances de la psicología experimental que, conjuntamente con la teoría de la evolución, había iniciado una naturalización de la inteligencia humana y de sus operaciones.

En los ya citados *Principios de psicología*. James sostiene que

muchas de las ideas que tenemos más o menos instintivamente no se derivan de los sentidos, como sostenía el empirismo tradicional, sino que más bien son el resultado de un proceso darwiniano de variaciones casuales seleccionadas naturalmente. Las mentes con ideas «innatas» tienen una ventaja respecto a las que no las tienen y determinadas ideas innatas son más útiles para la supervivencia en determinados entornos que en otros. Por ello, tanto las ideas como los rasgos físicos y comportamentales se seleccionan según su grado de adaptación a un determinado contexto, no porque reflejen mejor y más fielmente lo que habría fuera, la denominada «realidad». Por ejemplo, el hecho de que los seres humanos crean en la idea de causalidad no tiene nada que ver con la existencia o no ahí fuera de la causalidad, sino que tiene que ver con el hecho de que la experiencia, durante las generaciones, ha demostrado que es útil creerlo. La causalidad es una idea que surte efectos útiles y fecundos en la experiencia. Como afirma también James en *Pragmatismo* (1907), «todas nuestras teorías son instrumentales, modos mentales de adaptación a la realidad, más que revelaciones o respuestas gnósticas a cualquier enigma del mundo instituido por la divinidad» (PR).

En su visión instrumentalista, Dewey demuestra tener una concepción muy similar a la de James. Dewey, lo sabemos, consideraba completamente equivocado el modo en que la filosofía tradicional había establecido la relación entre la mente y el mundo. La filosofía siempre ha considerado problemática la pregunta «¿cómo sabemos?», al extremo de que inventó una disciplina específica que se ocupa de este problema, la epistemología. Pero ¿por qué nadie se ha planteado nunca, por ejemplo, la pregunta de cuál es la relación entre la mano y el mundo? La mano es un instrumento fundamental que ayuda al organismo a afrontar el mundo, y cuando no empleamos la mano utilizamos otros órganos u otros objetos, un pie, un martillo, una pluma y tinta. La relación de la mano con el mundo no plantea grandes problemas o dificultades; no nos preguntamos si el mundo ha sido creado o no para ser manipulado. Simplemente, cuando es necesario, usamos las manos. Para Dewey, nuestras creencias, las ideas, son como las manos, instrumentos para adaptarse al entorno. Si una idea no funciona,

probamos otra, precisamente como usamos un anzuelo para pescar y no por ejemplo un martillo. Los filósofos se preguntan desde hace al menos 2500 años cuál es la naturaleza de la mente, cómo consigue reflejar el mundo y comprenderlo, y han intentado entender las diferentes maneras en las que puede representar la realidad. Pero el *quid* de la cuestión es que pensar que la experiencia gira en torno a una mente entendida como centro, un sujeto portador de la experiencia, externo y opuesto al curso de la existencia natural, es una idea engañosa. La filosofía tradicional, de Grecia a la Edad Media y a la Edad Moderna, ha ido llamando sucesivamente a este sujeto mente, alma, espíritu, yo, conocimiento, entendiendo con estos un poder sobrenatural, extranatural, que viene de fuera:

> El sujeto fue concebido fuera del mundo, de modo que la experiencia consistía en que el sujeto estaba aquejado por una serie de operaciones que no se encuentran en ninguna parte del mundo, mientras que el conocimiento consiste en examinar el mundo, en mirarlo, en asumir el punto de vista de espectador. El problema teológico de alcanzar el conocimiento de Dios como realidad última se transformó, de hecho, en el problema filosófico sobre la posibilidad de alcanzar el conocimiento de la realidad (IC).

El problema del conocimiento nace cuando se considera la experiencia como algo opuesto al mundo, planteando el problema de cómo el yo y la mente o el conocimiento consiguen conocer un mundo externo. Pero si admitimos que la premisa es falsa, la conclusión carece de significado. Los problemas que giran en torno al conocimiento están mal planteados, porque surgen del supuesto de que existe una oposición original entre sujeto y objeto. No existe algo conocido en general, situado fuera del mundo que se quiere conocer, y que está definido en términos antitéticos a las características del mundo. Sujeto y objeto ocupan el mismo mundo natural, igual que un animal y su comida. No existe un sujeto antes de la experimentación, y por eso no se debería ni siquiera decir «yo experimento», «yo pienso», etc., sino «se experimenta», «se piensa» y así sucesivamente. El individuo es un acontecimiento dentro de la serie de otros acontecimientos, no fuera de esta o subyacente a esta.

Al igual que no existe «el estímulo» y «la respuesta», tampoco existen cosas como «la mente» y «la realidad». Por eso tampoco existe ninguna laguna que deba colmarse entre la mente y la realidad, como tampoco la hay entre un anzuelo y un pez que pica. El conocimiento no es un reflejo, una representación, una contemplación de una realidad que existe independientemente del hecho de ser conocida, sino «un instrumento o un órgano de una acción que ha llegado a buen puerto» (Menand 2001). Para Dewey el pensar no es una mera grabación de los hechos o contemplación de la verdad como fin en sí mismo, sino más bien una práctica vital, una condición para vivir, un compromiso concreto asociado a nuestra actuación en el mundo, es la fuerza de la iniciativa individual, experimentadora y venturosa.

Dewey pensaba que la filosofía debía actualizarse, después de haber perdido demasiado tiempo en rompecabezas totalmente artificiosos que no conducen a nada, mientras que entretanto la ciencia había transformado el mundo a través de un enfoque experimental e instrumental. La filosofía debía actualizarse a las más recientes teorías científicas, y la teoría darwiniana, en concreto, representaba sin duda una revolución teorética que la filosofía debía observar con gran interés y atención.

El origen de las especies de Darwin y su influencia en la filosofía

El origen de las especies se publicó el 24 de noviembre de 1859, algo más de un mes después del nacimiento de Dewey, y las 1250 copias de esa primera edición se vendieron en unas horas. Este libro es una piedra angular de la historia del pensamiento y contiene el núcleo teórico central del actual programa científico de la biología evolucionista.

La teoría de la evolución por selección natural propuesta por Darwin sostiene que la enorme diversidad de las especies vivas se debe a un proceso evolutivo generado a partir de un único progenitor común. Los conceptos básicos de la teoría darwiniana son los de «variación casual» y «selección natural». Las poblaciones vivas están formadas por individuos que presentan variaciones casuales y

diferencias en los rasgos heredables de las generaciones sucesivas. Estos viven en un contexto de lucha por la supervivencia, marcado por una disponibilidad limitada de recursos respecto al número de individuos presentes en un área determinada. En este entorno incierto y cambiante, las variaciones más ventajosas en relación con determinadas circunstancias de vida permiten a sus portadores sobrevivir y reproducirse más que los demás, y por lo tanto se transmiten con mayor probabilidad a las generaciones siguientes. Darwin denomina a este mecanismo estadístico y no preordenado de acumulación en el tiempo de las variaciones más ventajosas «selección natural» y los considera la causa principal del inmenso árbol irregularmente ramificado que describe la historia de la vida en la Tierra.

En *The influence of Darwin on philosophy* (1910), Dewey reflexiona sobre el impacto que la teoría darwiniana ha tenido en el pensamiento filosófico:

> La influencia de Darwin en la filosofía reside en haber supeditado los fenómenos de la vida al principio de transición (*principle of transition*), y a través de este haber abierto camino a la nueva lógica para ampliarla a la mente, a la moral y a la vida. Cuando dijo de las especies lo que Galileo había dicho de la Tierra, «y sin embargo se mueve», emancipó, de una vez por todas, las ideas genéticas y experimentales elevándolas a instrumento de conocimiento para plantear preguntas y buscar explicaciones.

Como afirmó Dewey, Darwin tuvo el mérito de inducir una revolución en los postulados dominantes en el pensamiento filosófico, implicando plenamente también la concepción del ser humano y de su mente. No cabe duda de que la reconstrucción de la filosofía planteada por Dewey en muchas de sus obras debía seguir el espíritu de la revolución darwiniana, definida como «punto culminante» de la revolución científica, «el mayor factor con frecuencia de antiguas preguntas» y «el mayor agente preludio de nuevos métodos, nuevas intenciones y nuevos problemas».

A la luz de la teoría de la evolución, la idea prevaleciente en la filosofía moderna de que yo soy «extranjero y peregrino en este mundo» y antitético a este, por ejemplo, carecería hoy de cualquier fundamento científico. Según Dewey, sería fundamental extender la

creencia en la evolución orgánica también al modo en que se concibe el sujeto de la experiencia. Si aceptamos la evolución biológica, el sujeto de la experiencia se convierte en un animal en continuidad con las otras formas orgánicas, a su vez continuas con los procesos físico-químicos que en los procesos vivos se organizan a fin de constituir realmente las actividades de la vida con todas las características que las definen. Asimismo, el pensamiento y el conocimiento humanos se convierten en algo comparable a las adaptaciones efectuadas por los organismos inferiores, como sus respuestas afectivas y coordinadas a los estímulos, que en cambio en el hombre, a través del pensamiento, se convierten en «teleológicas» u orientadas a un fin. «La reflexión es una respuesta indirecta al entorno» pero tiene «su origen en el comportamiento biológico adaptativo y su función última en su aspecto cognitivo es un control prospectivo sobre las condiciones de su entorno». Por eso la función de la inteligencia en sentido instrumentalista es «tener en cuenta el modo en el que pueden establecerse en el futuro las relaciones más eficaces y más ventajosas con los objetos del entorno» (IC). Pensar y conocer son las actividades que una especie animal concreta, el *homo sapiens*, practica para controlar sus interacciones con su entorno. La función de la inteligencia en el mundo, más que contemplar el estado actual de las cosas, consiste por lo tanto en saber prever y anticipar lo que sucederá en el futuro, afrontar las nuevas situaciones que se van a dar. Por eso *pensar es una invasión en el futuro* que implica también grandes riesgos, porque la decisión de tomar esta o aquella decisión puede significar también un error y una catástrofe.

En un mundo dominado por una incertidumbre radical, los conocimientos son dispositivos eficaces con los que el ser humano puede orientarse y afrontar las dificultades de la vida. En una existencia dominada por una condición incierta e imperfecta, la inteligencia humana es una actividad evolutivamente estratégica y orientada a la resolución de los problemas:

> El pensamiento tiene origen en una situación que bien podría llamarse crucial, una situación tan ambigua que presenta un dilema o plantea alternativas. Mientras que nuestra actividad avanza sin obstáculos de una cosa a otra o mientras permitimos a nuestra

> imaginación entretenerse a su antojo en quimeras, no hay lugar para la reflexión. Sin embargo, una dificultad o un obstáculo en el camino hacia una creencia nos obliga a hacer una pausa. En el estado de suspensión determinado por la incertidumbre metafóricamente nos subimos siempre a un árbol, nos esforzamos por encontrar un punto de vista desde el que examinar nuevos factores y desde el cual, una vez alcanzada una vista que nos permita dominar mejor la situación, decidir cuál es la relación recíproca entre los hechos (HWT).

El hombre está *en el mundo*, es parte indisociable de este, así como lo son la mente o la conciencia, expresiones de todo el organismo que se esfuerza por adaptarse al entorno y adaptar el entorno a sí mismo. El comportamiento adaptativo, como se decía, ostenta plasticidad, capacidad de afrontar un entorno en transformación constante. De esta manera, el individuo no solo es parte de la naturaleza, sino que es un factor dinámico que realiza cambios en esta.

Evolución de la cultura y origen del lenguaje

Conocimiento y experiencia son dos dimensiones separadas, aunque las operaciones del conocimiento forman parte de la experiencia, conforman una continuidad con esta. En concreto, ambos emergen desde el punto de vista evolutivo de un fondo de experiencia prelógico, vital, donde «somos» o «tenemos» experiencias que en cambio todavía no son conocidas desde el punto de vista lógico. La función del conocimiento es precisamente la de permitir una investigación instrumental cuya finalidad es «garantizar, modificar o evitar» lo que somos y tenemos. El conocimiento vuelve explícito, consciente, controlado y voluntario lo que en la experiencia era implícito, inconsciente, no controlado e involuntario. Pero las operaciones cognoscitivas son una continuidad con lo que ya somos o tenemos en el plano de la experiencia, que es algo heredado de la evolución de nuestra especie, de nuestras sociedades. Este panorama de exterminada antigüedad es la condición para la evolución de las operaciones cognoscitivas y lógicas, que se generan a partir de modalidades de

respuesta a las situaciones problemáticas del entorno, en un contexto de lucha por la vida. En este contexto cambiante y arriesgado, los organismos intentan cambiar a su favor las condiciones de hecho de la existencia, o bien de la experiencia. En este sentido, como subraya Carlo Sini, para Dewey,

> Lo que nosotros denominamos *conocimiento* no es más que un instrumento añadido de esta lucha, una forma particular de experiencia que se ha manifestado a lo largo de la evolución biológica: la reflexión subjetiva, la concienciación de lo que somos, de lo que tenemos, es un modo de mejorar nuestras condiciones de vida perpetuando, a un nivel superior, las operaciones de partida que constituyen el terreno de nuestra experiencia (Sini 1972).

Para Dewey, las facultades humanas más altas y complejas, como la racional y lógica, no son poderes milagrosos y misteriosos de los que está dotada la especie humana, sino que se han originado de modo natural y continuo con las actividades y las formas biológicas más bajas y sencillas. El entorno en el que viven los seres humanos no es solo un entorno físico, sino también y sobre todo cultural y social. Para Dewey, «puede decirse que el entorno estrictamente físico está tan incorporado en un ambiente cultural que nuestras interacciones con el primero, las relaciones que surgen respecto a este, y nuestros modos de comportarnos al respecto, están profundamente influenciados» (LTI). El hombre, en definitiva, como decía Aristóteles, es un animal *social*, capaz de crear cultura y transmitirla. Biología y cultura están firmemente vinculadas en el ser humano, tanto que no pueden trazarse los confines de ambas dimensiones. Ambiente cultural y biológico se confunden y se compenetran, modificándose entre sí sin cesar. Para Dewey, la investigación referente a la evolución del lenguaje constituía sin duda la clave de lectura fundamental para comprender cómo ha sido posible la aparición de la cultura de carácter biológico del hombre (LTI).

El lenguaje, entendido en el sentido más amplio y general (incluyendo mímica, ritos, ceremonias, productos artísticos y artesanales y así sucesivamente), es el factor determinante para pasar «de lo biológico a lo que es intelectual y perfectamente

lógico» y esto a través de su función comunicativa y de su estructura que puede abstraerse fácilmente, convirtiéndose en la base de la teoría lógica. Por un lado, el lenguaje «es un modo de comportamiento estrictamente biológico, derivado con natural continuidad de actividades orgánicas anteriores». En cambio, por otro lado, como sostenía también George H. Mead, compañero de Dewey en Chicago, «este obliga al individuo a ponerse en el punto de vista de otros individuos, a ver las cosas y a estudiarlas según una visión no estrictamente personal, sino común a estos». El lenguaje «establece una *comunicación* —un hacer algo en común—». Está «constituido por realidades físicas: sonidos, signos sobre el papel, un templo, una estatua o un bastidor. Pero esos no *actúan* o funcionan como meros objetos físicos cuando son medios de comunicación. Estos operan en virtud de su capacidad *representativa* o de su significado» (LTI).

Los símbolos del lenguaje expresan los significados y permiten el razonamiento. «Esto», escribe Dewey, «puede hacerse antes sin que alguna de las realidades a las que se refieren los símbolos tenga existencia efectiva por el momento: incluso sin la certeza de que los objetos simbolizados existirán realmente algún día y, como en el caso del discurso matemático, incluso sin referencia directa a la existencia». En definitiva, «los símbolos introducen en la investigación una dimensión diferente de la dimensión existencial» (LTI). Solo pasando a través de esta «dimensión diferente» introducida por el uso de los símbolos, según Dewey, es posible «la transformación de las actividades animales en un comportamiento inteligente dotado de las propiedades que, formuladas, parecen de naturaleza lógica». Por lo tanto, dando este paso es posible la génesis de la lógica (LTI). El lenguaje simbólico, que nace de un contexto social de comportamientos ya presentes en la naturaleza y en continuidad con estos, «cuando aparece, como consecuencia natural de formas anteriores de actividad animal, reacciona de modo que transforma las formas y los modos anteriores de comportamiento asociado de manera que nos sitúa ante una especie de nueva dimensión» (LTI). Una vez afirmada esta nueva dimensión lingüística, es capaz de alcanzar infinitos, nuevos e imprevisibles avances, y antes de nada crea una nueva dimensión de tipo

cultural.

La misma lógica, como hemos dicho, es un producto de esta «nueva dimensión» simbólica, el resultado evolutivo de una reflexión sobre el lenguaje, sobre su estructura sintáctica, sobre sus operaciones:

> El hábito del razonamiento, una vez afirmado, es capaz de desarrollarse indefinidamente por cuenta propia. El desarrollo de los significados en sus relaciones recíprocas puede convertirse en un interés destacado. Cuando esto sucede, las condiciones lógicas implícitas se vuelven explícitas, naciendo así una teoría lógica. Esta puede ser imperfecta, será necesariamente imperfecta desde el punto de vista de las investigaciones y de los símbolos-significados que se desarrollarán a continuación. Pero el primer paso, el único que importa y que cuenta, se da cuando alguien empieza a reflexionar sobre el lenguaje, sobre el logos en su estructura sintáctica y en su riqueza de contenidos de significado (LTI).

Por lo tanto, la lógica está asociada a los símbolos, mediante los cuales podemos representarnos y comunicar lo que sucede como consecuencia de realizar determinadas acciones. Al mismo tiempo, cada operación de investigación se desarrolla en un determinado ambiente cultural y cambia al cambiar este último. No solo las teorías y las leyes científicas, sino también los principios lógicos, lejos de ser inmutables como siempre ha pensado tradicionalmente la filosofía, llevan consigo el signo indeleble de la historicidad.

Dewey y la pedagogía

El nacimiento de la «escuela-laboratorio»

Dewey es famoso en todo el mundo, incluso entre los no especialistas, sobre todo por su trabajo en el ámbito pedagógico, que lo llevó a crear en Chicago su escuela-laboratorio. En el pensamiento de Dewey existe un estrecho vínculo entre filosofía y pedagogía y, aunque nunca ha sido considerado un educador ni un reformador en el campo pedagógico, con su actividad contribuyó a reformar los métodos de enseñanza a los niños y se fraguó la fama de un gran educador.

Dewey empezó a interesarse mucho por las cuestiones pedagógicas al nacer sus hijos, cuyo desarrollo seguía con gran atención y curiosidad. En concreto, estaba muy sorprendido por los progresos de Morris, que según decía era «la inteligencia social personificada».

También el clima de Chicago favoreció su compromiso con una ciudad que adoraba, una especie de ciudad laboratorio en aquella época, «llena de problemas que te tienden la mano y te dicen, por favor, resuélvanos o tíranos al lago» (Menand 2001). Un tercer elemento que despertó el interés de Dewey por los problemas de la educación fue el contacto regular con la Hull-House, el centro social residencial fundado por la socióloga Jane Addams en 1889, en un barrio que tenía nueve iglesias y doscientos cincuenta *saloon*, una de las peores zonas urbanas de Estados Unidos. Este centro no era solo una entidad asistencial que ayudaba a las personas con dificultades económicas y a la gente del barrio necesitada de asistencia, sino que era también y sobre todo una institución educativa en el sentido más amplio del término, donde se quería transmitir a las personas que acudían al centro las normas cívicas y

culturales norteamericanas, siempre en el respeto de sus especificidades y nacionalidades (Menand 2001).

También la Nueva Psicología, que Dewey observaba con gran interés, buscaba legitimación a través de su aplicación en el campo educativo, y Stanley Hall, uno de los puntos de referencia en la formación de Dewey, era totalmente consciente de ello, al igual que también lo era William James. Por lo tanto, como psicólogo, Dewey intentaba aplicar de modo apropiado sus competencias en el campo educativo.

Por último, el sistema de la educación primaria en Estados Unidos en aquella época era bastante simplista, basado en el aprendizaje de los conceptos mediante memorización, además de estar dominado por la corrupción política en muchos distritos escolares. Todos estos factores contribuyeron, en definitiva, a alimentar un interés profundo de Dewey por la educación. En 1894, como sabemos, Dewey se trasladó a la Universidad de Chicago, recién fundada. En ella participó en la creación del departamento de Pedagogía, en el que ocupó el cargo de director, que combinó con el de director del departamento de filosofía. En este período Dewey ya había elaborado su teoría de la educación, que expuso con entusiasmo en una carta con fecha del 1 de noviembre a su esposa Alice:

> Creo que voy por el buen camino para convertirme en un buen maestro. A veces pienso que dejaré de enseñar filosofía, directamente, y la enseñaré a través de la *pedagogía*. Piénsese en los miles y miles de jóvenes echados a perder cada año, al menos por omisión, en las escuelas de Chicago, te dan ganas de salir y gritar a los cuatro vientos como el Ejército de la Salvación. Existe una imagen de la escuela que está creciendo en mi mente, una escuela donde la actividad constructiva, práctica e intelectual será el centro y la fuente de todo, y partiendo de esta idea de trabajo se desarrollará siempre en dos direcciones: por un lado, las implicaciones sociales de esta actividad constructiva, por otro, el contacto con la naturaleza que facilita los medios materiales. Veo, teóricamente, como los carpinteros, etcétera, comprometidos en la construcción de un modelo de casa deberían ser objeto, por un lado, de un estudio social y, por otro, de un estudio científico, realizados

> ambos bajo la doble y hábil supervisión del ojo y de la mano […]. La escuela es la única forma de vida social que es abstracta y bajo control, que es directamente experimental, y si alguna vez la filosofía es una ciencia experimental, la construcción de una escuela será su punto de partida. Esta teoría genérica es muy edificante cuando nuestros hijos ni siquiera tienen una mísera escuela a la que ir; pero es precisamente lo que me ha empujado a actuar, junto al placer de estar en contacto con una inteligencia absolutamente normal como la de Morris (Menand 2001).

Pocos meses después, en enero de 1896, Dewey inició en la Universidad de Chicago la University Elementary School, que tenía dieciséis alumnos, todos menores de doce años, y dos profesores. Poco a poco la escuela se fue expandiendo, tanto que en 1902 ya tenía casi ciento cincuenta alumnos, más de veinte docentes y unos diez titulados que trabajaban como auxiliares. No tardó en convertirse en un fenómeno internacional, conocida como la Dewey School o, como fue denominada oficialmente, Laboratory School (Menand 2001).

Dewey y su hijo Morris

Una vez le preguntaron a Dewey por qué cambió su centro de atención de la filosofía a la educación, y este respondió: «Se debió principalmente a los niños» (DS). Se refería a sus hijos, cuyo desarrollo siguió con gran atención, documentando sus progresos paso a paso. En concreto, prestaba mucha atención a su hijo Morris, como indica Menand (2001). Era verbalmente muy precoz, según Dewey, y mostraba una serenidad realmente fuera de lo común a la hora de relacionarse con el mundo y con los demás. «Morris es tan bueno, tan dulce y dócil, que no parece posible que pueda tener carácter y fuerza, que sin duda tampoco le faltan», observó Dewey en una carta remitida a su mujer Alice el 24 de mayo de 1894. «Es casi imposible creer que exista una combinación similar de bondad y sabiduría». En julio del mismo año escribió a Alice, siempre refiriéndose a Morris, que «su postura ante el mundo es la obra de arte más perfecta que jamás haya podido ver». En una carta del 16 de octubre observó: «Espero no olvidar nunca las lecciones que he aprendido de Morris, […] es la inteligencia social personificada».

Poco después Dewey llevó a Morris a París para reunirse con el resto de la familia, que estaba en Europa. Cuando estaban todos de viaje por Alemania, el niño cayó enfermo y murió en Milán el 12 de marzo de 1895, con solo dos años y medio de edad. Muchos años después la hija de Dewey, Jane, recordó que aquello fue «un golpe del que ninguno de sus progenitores consiguió reponerse nunca del todo». Al año siguiente los Dewey tuvieron otro hijo, Gordon, también muy dotado, pero también él, desgraciadamente, murió a los ocho años, una vez más durante un viaje por Europa con la familia (Menand 2003).

La «escuela activa» de Dewey tiene el mismo centro de interés que la «revolución copernicana», cuyo proceso educativo no se centraba en los contenidos disciplinarios o en el profesor, sino en el niño, con sus experiencias activas, sus necesidades concretas y los problemas que vive. Las ideas de María Montessori, Ovide Decroly y Édouard Claparède, entre otros, supusieron la misma revolución en Europa.

Si la Hull-House era un laboratorio de sociología, la escuela de Dewey era un laboratorio de *filosofía*, un lugar donde se probaban y se ponían en práctica ciertas ideas filosóficas y psicológicas sobre el conocimiento o, como Dewey afirmaba, «donde se buscaba en algo concreto, en vez de en la mente o en el papel, una teoría de la unidad del conocimiento» (DS). Aplicando su enfoque a la filosofía de la educación, Dewey partía de la idea de que el conocimiento no solo es inseparable de la práctica, sino que es también un tipo concreto de actividad, de praxis. Nuestra actuación en el mundo nos permite experimentar y aprender de acuerdo con los efectos que surte, los cuales, si son útiles para nuestra vida y nuestras finalidades, se seguirán reproduciendo al darse las mismas ocasiones y basándose en la repetición de las mismas acciones.

Tradicionalmente el sistema educativo se ha basado, en cambio, en una idea de conocimiento como algo abstracto y separado de la praxis que lo determina. Normalmente el docente transmite al estudiante su saber y los conceptos que considera válidos sin vincularlos con ninguna actividad, como un saber abstracto, lo cual tiene como consecuencia la idea, que Dewey considera socialmente

nociva y filosóficamente errónea, de que el saber y el hacer son dos mundos separados.

En la escuela de Dewey, por el contrario, los niños aprendían un saber simulando y desempeñando actividades que normalmente desempeñan en la vida real. Se implicaban en proyectos prácticos, donde se daba libertad a las inclinaciones naturales y los intereses de cada niño para que se expresasen y se desarrollasen. El aprendizaje era una consecuencia natural de la actividad, se aprendía lo que se necesitaba a fin de realizar tareas útiles para las finalidades de la actividad. Durante la formación se practicaban las actividades más variadas, de la costura a la carpintería, el trabajo del hierro o la cocina, y los niños aprendían también a elaborar los instrumentos que necesitaban para realizar las diferentes tareas.

La cocina, por ejemplo, era especialmente útil para experimentar y aprender casi todas las asignaturas científicas impartidas en el colegio, tanto que preparar el pan se convirtió en una titulación trienal a la que asistían alumnos de seis a ocho años. Una vez a la semana se les pedía a los niños que preparasen y sirviesen la comida y durante estas actividades podían aprender aritmética (midiendo y pesando los ingredientes con instrumentos fabricados por ellos mismos), química y física (observando los procesos que se producían al cocinar, como la combustión), biología (estudiando los procesos de digestión y nutrición), geografía (explorando el entorno en el que viven plantas y animales) y así sucesivamente. Los cursos, dado su carácter lúdico, práctico y constructivo, eran divertidos, por lo tanto, según el testimonio de dos docentes de la escuela-laboratorio, se impartían sin «ninguna sensación de aburrimiento ni por parte de los niños ni por parte de los docentes» (DS).

Los estudiantes aprendían conceptos teóricos a través de actividades que tenían una finalidad precisa; de este modo el saber era inseparable del hacer, el conocimiento se convertía en algo concreto, cuyo sentido instrumental era iluminado por la actividad práctica y por los objetos de la propia actividad. Como bien resume Dewey en el célebre *The school and the society* (1899), «No hay separación alguna entre el lado “social” de la actividad y su relación con las ocupaciones de la gente y sus relaciones recíprocas por un

lado y la “ciencia”, o la consideración de los hechos y de las fuerzas de la naturaleza de la otra, porque la distinción consciente entre hombre y naturaleza es el resultado de la reflexión y la abstracción posteriores» (SSO).

La idea que sostenía los proyectos de Dewey para su escuela-laboratorio era que el aprendizaje se maximiza cuando se parte de una situación de interés concreto por parte del alumno en un contexto social y cooperativo. La escuela activa, escribe Dewey en *The school and the child* (1906), debe centrarse en el interés del niño, surgido de impulsos que no necesitan estímulos externos, como el temor al maestro o la esperanza de una recompensa. El interés del niño debe nacer espontáneamente, sin artificios destinados a mejorar el interés de cualquier asignatura, porque el contenido seguiría siendo ajeno al mundo interior del muchacho.

Educación, filosofía y democracia

Dewey amplía al campo pedagógico sus ideas filosóficas que ponían en primer plano la experiencia y la acción. El impacto del instrumentalismo deweyano en el campo educativo fue y sigue siendo profundo, también por mérito de Matthew Lipman, que construyó el programa de la Philosophy for children precisamente en torno a la concepción deweyana de investigación. Este programa se aplica hoy en diferentes partes del mundo, como en Italia, Brasil, Escocia, Israel, Rusia, México, Irán y Sudáfrica [5].

En el instrumentalismo la actividad educativa se convertía en el laboratorio privilegiado para poner a prueba y mejorar las teorías filosóficas relativas al conocimiento o a las ideas ético-sociales. En *Como pensamos (How we think)* (1910) Dewey describe muy bien el criterio instrumentalista según el cual el pensamiento reflexivo debe considerarse como un recurso valioso que el ser humano puede alcanzar para afrontar y resolver los problemas que se van presentando durante sus actividades en el mundo natural y social circundante. La reflexión permite elevar la mirada y superar las formas más inmediatas de comportamiento, comprender de modo

más profundo y general las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos, y construir planes de acción adecuados para resolverlas. Dado que la capacidad de reflexión es un instrumento característicamente humano al que podemos llegar para responder a los retos que nos plantea el entorno físico y social en el que vivimos, una de las tareas fundamentales de la actividad educativa «consiste en la formación de hábitos de pensamiento despiertos, atentos y profundos» y por eso para Dewey es importante que los docentes se comprometan a cultivar las costumbres del pensamiento reflexivo (HWT). Según Dewey, el método educativo tradicional que parte de fórmulas ya cristalizadas, preparadas para imponer al niño de modo autoritario, es tan equivocado como el método opuesto, basado en palabras como «autoexpresión», «espontaneidad», «juego», «desarrollo natural», que pretende dar «rienda suelta a los impulsos y a los deseos sin tener en cuenta su posible desarrollo en sentido definitivamente intelectual» (HWT). Ambos métodos terminan con la atrofia del comportamiento natural lógico de los niños. Para Dewey, «el problema real de la educación intelectual es la transformación de las capacidades naturales en capacidades avanzadas y controladas: la transformación de la curiosidad más o menos casual y de las sugerencias esporádicas en actitudes de atenta, cauta y profunda investigación» (HWT).

Indudablemente, la educación no solo debe apuntar al aspecto intelectual, sino también formar actitudes prácticas, reforzar y desarrollar cualidades morales, cultivar la capacidad de apreciación estética, pero en todo esto debe estar siempre presente un elemento de conciencia y por lo tanto de pensamiento. En caso contrario la actitud práctica se reduce a rutina, las cualidades morales se quedan ciegas y arbitrarias, y el enfoque estético se resuelve en un capricho sentimental.

En *Experiencia y educación (Experience and education)* (1938), Dewey afirmaba que

> la meta ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol. Pero la mera eliminación del control externo no basta para que surja el autocontrol. Es fácil huir del fuego para caer en las brasas. Dicho de otro modo, es fácil sustraerse a una forma de

> control externo para caer en otra forma más peligrosa de control externo. Los impulsos y los deseos que no se rigen por la inteligencia están bajo el control de circunstancias accidentales […]. El problema crucial de la educación es conseguir que la acción no siga inmediatamente al deseo, sino que esté precedida de la observación y del juicio (EE).

También la función del docente se renueva en esta nueva visión de la actividad educativa. «El docente no está en la escuela para imponer ciertas ideas al muchacho o para inculcarle ciertos hábitos, sino que está allí como miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que actúan en el chico y para ayudarle a reaccionar correctamente a estas influencias» (MPC). Por eso reducirá al mínimo «las ocasiones en las que debe ejercer una autoridad personal» y cuando lo hace no actuará para mostrar su propio poder sino en interés del grupo (EE).

A las cuestiones estrictamente pedagógicas y a los relativos proyectos concretos para reformar la escuela en la dirección de un «laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se convierten en concretas y se ensayan» (DE), Dewey añade también una reflexión de carácter especulativo. Los resultados de esta reflexión se presentan en *Democracia y educación (Democracy and education)* (1916) que, como escribió el propio Dewey, es «el libro que ha presentado mi filosofía del modo más completo» (AE). Como observa Dewey, «si estamos dispuestos a considerar la educación como el proceso de formación de ciertas disposiciones fundamentales, intelectuales y emotivas, hacia la naturaleza y los seres humanos, la filosofía puede definirse también como *la teoría general de la educación»* (DE). La filosofía puede considerarse en esta perspectiva como la actividad que se encarga de maximizar las oportunidades de aprendizaje y transformación en cada nivel de la vida social y política (Calcaterra *et al.* 2015).

La educación, para Dewey, se ha concebido históricamente de varios modos:

1. Durante mucho tiempo se ha considerado una «preparación» para un fin distante, como por ejemplo la consecución de las

responsabilidades y los privilegios de la vida adulta, donde el niño no se considera un miembro de la sociedad a todos los efectos, sino solo un candidato en lista de espera para entrar (DE). El niño, según este método, debe educarse y «prepararse» para entrar en la sociedad de los adultos, renegando así de la importancia de la edad evolutiva, del potencial de los impulsos presentes en el niño mientras crece, dejándolos sustancialmente inutilizados, y perdiendo de vista las características propias de cada individuo. Este tipo de educación se basa en objetivos futuros que el niño (que vive en el presente) no comprende y que por lo tanto debe apostar por motivaciones extrínsecas, como el premio o el castigo, porque no sabe movilizar los intereses del niño de otro modo.

2. La educación ha sido concebida también como un proceso de desarrollo de determinadas capacidades, concebidas erróneamente como «facultades» preexistentes en cierta forma rudimentaria en la naturaleza del alumno y que simplemente deben entrenarse y perfeccionarse mediante «repeticiones constantes y graduales» (DE). Facultades como las de observar, recordar, asociar, imaginar y pensar, entre otras, eran consideradas (por ejemplo por John Locke) capacidades ya listas en la mente que el ejercicio y la práctica deben educar «para que se conviertan en costumbres completamente consolidadas». Pero estas supuestas facultades originales son «puramente mitológicas», afirma Dewey, y la pura repetición formal y abstracta de los contenidos determinados por la experiencia es de por sí un método educativo estéril.

3. Un tercer tipo de teoría ha negado la existencia de facultades preexistentes, al considerar que estas se estructuran mediante el proceso educativo, creando ciertas asociaciones o vínculos de contenido a partir de los objetos y materiales utilizados. El representante más significativo de esta tendencia fue Johann F. Herbart, quien supo «sustraer la acción educativa a la rutina y al azar», transformándola «en un problema consciente con una finalidad y un procedimiento determinados» (DE). «Abolió la idea de las facultades listas para adiestrarse con el ejercicio en cualquier tipo de material, apostando por los objetos concretos, por el *contenido*» (DE). Sin embargo, el defecto teórico de esta concepción es que

ignora la existencia en el niño de funciones específicas y activas asociadas a la reactividad del sistema nervioso, de costumbres vitales inconscientes. Además, esta teoría reduce toda la educación a la acción intencionada del maestro y la mente a lo que se ha enseñado, otorgando un papel exagerado a las posibilidades de métodos formulados y utilizados conscientemente.

4. Por último, se ha considerado la educación como una recapitulación de la evolución biológica y cultural. El desarrollo del individuo consiste en repetir la evolución pasada de la vida animal y de la historia humana: la primera recapitulación se produce desde el punto de vista fisiológico, la segunda mediante la educación. Según esta teoría, los niños hasta una determinada edad estarían en condiciones salvajes en cuanto a su estado mental y moral, movidos por instintos «salvajes» puesto que antaño sus antepasados vivían así. En consecuencia, el material producido por esa humanidad primordial, como mitos, leyendas y canciones, se destina especialmente a los niños que se encuentran en esta fase. Luego el niño crece y llega a una fase «pastoral», y así sucesivamente hasta que está listo para la vida presente (DE).

Sin embargo, esta concepción se basa en una teoría biológica errónea, que sobrevalora el poder de la herencia y lo mistifica, por el hecho de que el desarrollo embrional del niño no resume nunca exactamente las fases anteriores y no predetermina las futuras. Esta teoría sobrevalora además el poder del entorno y de la acción educativa, centrando demasiado la atención en el pasado y en sus productos culturales; «el error de convertir los documentos y los vestigios del pasado en el principal material de la educación consiste en cortar así el nexo vital entre presente y pasado» (DE).

A todas estas teorías, Dewey contrapone la suya: la educación entendida como *reconstrucción y reorganización continua de la experiencia, como transformación de la calidad de esta última*. La educación debe saber incrementar el significado de la experiencia y aumentar la capacidad de dirigir el curso de la experiencia siguiente.

Incrementar el significado de la experiencia quiere decir aumentar «la percepción del nexo y de la continuidad de las actividades en las cuales estamos comprometidos» (DE). La actividad nace de un impulso y al principio «es ciega», «no sabe lo que hace». Por lo tanto, una «actividad que genera educación o instrucción es la que nos hace conscientes de alguno de los nexos que antes eran imperceptibles» (DE). Por ejemplo, un niño que tiende una mano para sujetar una luz viva y se quema, en el futuro sabrá que un determinado acto de tocar asociado a una determinada percepción visual significa calor y dolor. Esta actividad ha iluminado nuevos nexos relacionales. Al realizar ciertos actos descubre, precisamente como un científico que experimenta en el laboratorio, determinadas relaciones entre los fenómenos que antes se ignoraban. El niño, al experimentar, se da cuenta de lo que hace y sus actos adquieren significado en relación con los efectos que producen, y por lo tanto ahora «puede *querer* las consecuencias en vez de dejar que las cosas simplemente sucedan» (DE).

El segundo aspecto de la experiencia educativa es el incremento de la capacidad de dirigir el curso de la experiencia siguiente, la capacidad de prever mejor lo que va a suceder, de conseguir consecuencias beneficiosas y evitar las perjudiciales. En este sentido una experiencia realmente educativa que implica un aumento de habilidad se distingue tanto por una actividad caprichosa, que no tiene en cuenta las consecuencias, como por una actividad habitual y rutinaria, que no conduce a nuevas percepciones de efectos y vínculos, y que resulta desastrosa si cambian las circunstancias. Esta idea de educación pretende destacar nexos hasta ahora inobservados y el efecto posterior revela el significado del anterior.

Entendido así, el concepto de educación como reconstrucción puede ser tanto personal como social: «las comunidades progresivas […] se esfuerzan por modelar las experiencias de los jóvenes de modo que en vez de reproducir las costumbres corrientes, promuevan costumbres mejores, de modo que en el futuro la vida de los adultos sea mejor que la suya» (DE). Pero la educación no es solo un proceso de crecimiento y formación que afecta a los jóvenes; sino que es también un proceso de aprendizaje recíproco que caracteriza las relaciones sociales a varios niveles, un proceso

crítico y controlado de transformación de las instituciones sociales. Todo proceso social en el que exista transformación controlada críticamente es, por tanto, educativo.

La educación en el crecimiento y en el cambio, en la creatividad y en la colaboración social, se entiende en el fondo como educación para la vida. Sin embargo, esta no sería posible sin la realización de una sociedad libre y flexible, en la que se difunda una cultura concreta y democrática. En este sentido, para Dewey la democracia no es solo una forma política de gobierno, sino sobre todo una forma de educación, personal y social:

> La devoción de la democracia por la educación es algo que todos conocemos. La explicación superficial es que un gobierno que depende del sufragio popular no puede prosperar si los que eligen y siguen a sus gobernantes no son educados […]. Pero existe una explicación más profunda. Una democracia es algo más que una forma de gobierno. Es ante todo un tipo de vida asociada, de experiencia comunicada continuamente. La extensión espacial del número de individuos que participan en un interés […] equivale a la destrucción de las barreras de clase, de raza y de territorio nacional que impedían a los hombres entender el significado pleno de su actividad […]. Una sociedad dividida en clases debe prestar especial atención solo a la educación de sus miembros dirigentes. Una sociedad móvil, rica en canales distribuidores de los cambios con independencia de donde se produzcan, debe ocuparse de que sus miembros sean educados en la iniciativa personal y en la capacidad de adaptación. En caso contrario se verían desbordados por los cambios en los cuales se encontrasen implicados y de los que no entendiesen el significado y la conexión (DE).

En el pensamiento de Dewey democracia y educación son dos elementos imprescindibles para introducir la inteligencia en el mundo y promover una transformación de las condiciones de vida que proceda del caos al orden.

Ya en *My pedagogic creed* (1897) Dewey subrayaba los dos aspectos fundamentales de la educación: el psicológico y el social, matizando que para obtener buenos resultados no puede descuidarse ninguno de los dos. Por eso el proceso educativo debe

tener en cuenta tanto los impulsos y las capacidades individuales del niño, para poder identificar sus y aptitudes naturales y promover así su desarrollo del modo más libre e íntegro, como favorecer la «participación del individuo en la conciencia social de la especie» (MPC).

En una sociedad que cambia rápidamente y cuyos avances son imprevisibles, preparar a un muchacho para el mundo de los adultos significa desarrollar en él rasgos plásticos y dinámicos, adaptarlo a una realidad móvil, que exige flexibilidad. Significa «darle dominio de sí mismo» y hacer «que su juicio sea capaz de entender las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe desarrollar para poder actuar económica y eficientemente» (MPC).

Al mismo tiempo, es necesario que la educación no se limite a transmitir el patrimonio acumulado en el pasado, sino que facilite a los jóvenes también el conocimiento crítico de este pasado, de modo que sean capaces de imprimir una nueva dirección a las creencias adquiridas y de proceder con una nueva reconstrucción activa de las condiciones naturales y sociales.

La educación, en definitiva, debe presentarse como un proceso «activo», encaminado a adaptar plásticamente al individuo a las condiciones cambiantes del entorno físico y social, y a favorecer el desarrollo de un espíritu dinámico y renovador. La democracia aporta condiciones favorables para el adecuado desarrollo de ambas vías del proceso educativo y ella misma no puede durar ni desarrollarse sin la educación.

Problemas morales, sociales y políticos

La conducta moral: lo más humano

Hemos visto cómo el pensamiento pedagógico de Dewey está estrechamente asociado a su filosofía y a su aparato conceptual relativo al sujeto cognoscente. La misma vinculación se extiende también al aspecto ético, concebido en estrecha continuidad con el aspecto lógico-cognoscitivo.

La tarea de la ética, la ciencia de la conducta humana, según Dewey, no es la determinación de supuestas leyes morales de la conducta, ni la determinación de los contenidos de lo que es moralmente obligatorio. La principal tarea de la filosofía moral no es elaborar y articular una teoría o definir qué son los valores, las normas, el bien y la justicia. El fin de la teoría ética consiste en desarrollar indicaciones útiles para coordinar la conducta humana y en actuar como un punto de referencia para orientarse en las diferentes formas de conflicto entre valores y normas que dictan a los agentes acciones incompatibles. Dewey, igual que los otros pragmatistas, no pretendía fundar la ética sobre supuestos valores absolutos, como los de bien y justicia, sino que más bien pretendía centrar su reflexión en la cuestión de las interacciones sociales, de la relación entre individuo y sociedad. A partir de aquí, Dewey definía la tarea de la ética como la de explicar las situaciones conflictivas e inciertas como características peculiares de cada interacción social.

La reflexión teórica sobre la experiencia moral en Dewey tiene también siempre un valor práctico, puesto que esta investigación se convierte en el punto de partida para una práctica renovada de la

interacción social. También en sus reflexiones éticas, el punto de partida metodológico para Dewey es una situación problemática. A partir de ahí, Dewey elaboraba una ética de la situación, ubicada siempre en un contexto, que no pretendía encontrar leyes generales, sino elaborar instrumentos, indicaciones, directrices para poder afrontar de forma más eficaz los conflictos a los que nos enfrentamos diariamente (véase Pappas 2008).

El punto de partida problemático y práctico asumido por Dewey para su reflexión sobre la conducta humana es un contexto de incertidumbre fundamental, que exige continuamente tener que tomar decisiones sobre cómo actuar y qué hacer. Para Dewey el estado de incertidumbre que tiñe los sucesos del mundo, en un escenario evolutivo darwiniano de radical contingencia y ausencia de fines últimos, abre el espacio a la *responsabilidad moral* de las decisiones humanas. Si las teorías éticas tradicionales interpretaban la actuación humana según conceptos como «deber», «utilidad» o «placer», entre otros; el punto básico de la ética deweyana es el problema de la elección entre las diferentes posibilidades, en un mundo caracterizado por conflictos, problemas e incertidumbres. El tema de la responsabilidad moral se cruza con el de la inteligencia humana, con su capacidad de analizar los hechos de la experiencia y de imaginar escenarios o posibilidades de acción alternativos a los existentes, evaluando sus posibles consecuencias. Ciencia y ética avanzan conjuntamente con el objetivo común de localizar los problemas y los males, y de elaborar planes de acción para afrontarlos.

Así pues, Dewey aplica su método de investigación también en materia ética, concibiéndolo como un instrumento para evaluar y elegir entre varias alternativas a nuestra disposición y para evaluar sus consecuencias. Como escribe en *Reconstruction in philosophy* (1920)

> La moral no es un catálogo de acciones, ni un conjunto de instrucciones como una receta médica o culinaria. En la moral se necesitan métodos específicos de investigación y métodos de proyecto; métodos de investigación para localizar las dificultades y los males, métodos de proyecto para elaborar planes que se

> utilizarán como hipótesis para afrontarlos. Y el alcance pragmático de la lógica de las situaciones individuales, cada una con su propio bien y su propio principio insustituible, es liberar la teoría de sus preocupaciones por las concepciones generales de modo que dirija su atención al desarrollo de métodos eficaces de investigación (RP).

La moral es humana y por lo tanto siente las transformaciones humanas, las refleja e influye en ellas. Cada época ha tenido sistemas morales diferentes que han intentado controlar la experiencia, cada uno a su manera.

En *Human nature and conduct* (1922), Dewey desarrolla ampliamente la cuestión ética. La moral, en los análisis de Dewey, se relaciona con los conceptos fundamentales que describen la conducta humana, los de «impulso», «costumbre» e «inteligencia» y se pone en relación de continuidad con el entorno natural y sobre todo social. La moral es un producto histórico y evolutivo que se deriva de la relación del ser humano con su entorno natural:

> Honestidad, castidad, malicia, furia, coraje, vulgaridad, actividad e irresponsabilidad no son posesiones privadas de una persona: son adaptaciones activas de las capacidades personales a las fuerzas del entorno. Todas las virtudes y los vicios son costumbres que incorporan fuerzas objetivas, son interacciones de elementos relativos a la particular estructura de un individuo con elementos facilitados por el entorno. Estos pueden estudiarse tan objetivamente como las funciones fisiológicas, y pueden modificarse al cambiar los elementos personales o sociales (HNC).

Dewey critica la idea tradicional según la cual las decisiones morales se toman a partir de una voluntad humana totalmente libre o que las acciones dependen íntegramente de nuestros pensamientos y deseos. Las decisiones morales deben concebirse en relación con costumbres preexistentes, las cuales forman un conjunto de predisposiciones activas radicadas en la experiencia no solo subjetiva, sino también social. Los individuos poseen un fondo de costumbres primitivas que adquieren al crecer e interactuar en un entorno social que da forma y significado a sus impulsos y actividad desde niños. Por lo tanto, las ideas morales dependen de disposiciones y hábitos desarrollados por los individuos en un grupo

social (HNC).

La ética se refiere a un conjunto de decisiones y comportamientos adquiridos que se transmiten y no puede separarse de una doctrina de la sociedad en general y de sus instituciones particulares. La moral emerge de los comportamientos, de las costumbres sociales, e interactúa con estos controlándolos y ordenándolos. No existe una moral absoluta, separada de las actividades sociales y de las costumbres, autorregulada y alejada de cualquier influjo histórico y concreto.

En este sistema no es posible conseguir un cambio total, como tampoco lo es la creación de una lengua individual, diferente de aquella cuyas reglas han sido establecidas por el grupo. Este primer aspecto de la ética es el de la rutina, que condiciona y predetermina muchas de las decisiones morales. Concienciarse de este elemento significa abrir la posibilidad de una ética no reducida a la rutina, donde tiene cabida también el aspecto de la elección, que añade un elemento de creatividad, de innovación en el compromiso moral respecto a lo que, por el contrario, se acepta por costumbre y por sujeción a la autoridad. La oposición en la conducta moral, escribe Dewey, «no es entre la razón y la costumbre, sino entre la rutina, la costumbre sin inteligencia, y la costumbre inteligente, o arte» (HNC).

La moral humana nace de una dialéctica de diferentes factores que constituyen nuestra conducta. Esta es

> un proceso continuo, no un resultado fijo. Moral quiere decir enriquecimiento de la conducta en su significado, por lo menos significa ese tipo de ampliación de significado que es consecuencia de observar las condiciones y el resultado de la conducta. Esta forma un todo con el crecimiento […]. La moral, en el sentido más amplio de la palabra, es educación. Significa entender el significado de lo que se está haciendo y utilizar este significado en la acción (HNC).

La moral no es un conjunto de mandamientos sobrenaturales, separados de la naturaleza, de los deseos y de los impulsos. Una moral concebida como un instrumento para poner freno a nuestra

naturaleza y degradarla es una moral suicida, que no tiene en cuenta que nace de la propia naturaleza humana. En cambio, el problema consiste en aunar las tendencias contrapuestas, que en el individuo se manifiestan entre impulsos y costumbres, y en la sociedad, entre impulsos por una parte y costumbres y convenciones por otra.

Según Dewey, las costumbres y las convenciones encarnan los intereses, la miopía, la cobardía de los grupos dominantes, siempre desconfiados de las iniciativas innovadoras que llegan de los grupos subalternos. Hasta ahora, escribe Dewey, «hemos necesitado el fragor de la guerra, la presión de la revolución, la aparición de individuos heroicos, la oleada de emigraciones debidas a la guerra y a las carencias y la invasión de los bárbaros para cambiar las convenciones establecidas» (HNC). Los jóvenes intentan en vano introducir innovaciones en las costumbres de los adultos, mientras que las clases hegemónicas y antiguas se agarran a la autoridad y a la tradición, no quieren arriesgar el poder que han conseguido, tienen miedo de la novedad. Pretenden fijar las nuevas generaciones sobre los antiguos modelos, las adoctrinan en vez de educarlas, neutralizan el poder del pensamiento e incitan a la rutina. Con esto, Dewey no se refiere a animar formas de activismo irracional e identificar la vida con la espontaneidad de los impulsos. Al contrario, inhibir y controlar los propios impulsos es fundamental, porque «sin inhibición no se estimula la imaginación, no es posible reorientarse hacia actividades más precisas y amplias» (HNC). El obstáculo, la inhibición y el control son estructurales a la conducta humana. El error, en cambio, está en no reconocer que también el impulso es un componente igualmente estructural de la actividad humana, obligándolo a esconderse y tener «una vida privada, oculta y difícil no sujeta a ningún examen y a ningún control» (HNC).

Ni siquiera la negación por parte de Dewey de cualquier distinción entre fines y medios de la acción debe entenderse como una apertura a cualquier forma peligrosa de activismo espontáneo, que identificaría la vida con una conducta espontánea, irreflexiva e irracional. Dewey, más bien, pretende criticar la teoría moral ortodoxa que consideraba los fines de modo rígido y aislado, como si fuesen momentos separados y transcendentes respecto a la acción,

«como si literalmente en estos la acción “terminase”, en vez de como estímulos directivos de la elección presente» (HNC). Dewey no niega en absoluto la importancia del fin, es más, lo define como «el medio por el cual una actividad asume una forma apropiada […], un significado» (HNC). Un acto que no se realice con vistas a un fin no es un acto propiamente dicho, sino que se reduce a una ráfaga de viento sobre algo hermético. Los juicios morales se consideran «hipótesis con las que hacer experimentos» (HNC) y los fines no se consideran absolutos, transcendentes y separados respecto a la acción, sino como un elemento estructural de la actividad presente.

En el horizonte de esta concepción pragmatista de la ética, el problema moral del mal para Dewey dejaba de ser un problema metafísico o teológico, algo que explicar o justificar a través de motivaciones religiosas o transcendentes. El problema del mal

> se convierte en el problema práctico de limitar, aliviar y hasta dónde es posible eliminar. La filosofía ya no está obligada a encontrar métodos ingeniosos para demostrar que los males son solo aparentes y no reales, o a elaborar esquemas para explicarlos o, peor todavía, para justificarlos. Asume otra obligación: la de contribuir, también humildemente, a los métodos que nos ayudarán a descubrir las causas de los males de la humanidad (RP).

Dewey concluye así que la moral es «lo más humano de todo», «irreduciblemente empírica, no teológica ni metafísica o matemática» y la «naturaleza humana existe y actúa en un entorno» como

> una planta a la luz del sol y en el terreno. Pertenece a estos, es continua a sus energías, depende de su apoyo, es capaz de aumentar solo cuando los utiliza y reconstruye por grados desde su dura indiferencia un ambiente agradable y civil. Por eso la física, la química, la historia, la estática y la ingeniería forman parte de un conocimiento moral disciplinado, puesto que nos hacen aptos para comprender las condiciones y las energías mediante las cuales vive el hombre, y gracias a las cuales organiza y ejecuta sus propios planes. La ciencia moral no posee un territorio separado específico. Es conocimiento físico, biológico, histórico, ubicado en un contexto

humano donde debe dirigir e iluminar las actividades de los hombres (HNC).

Dewey depositaba su confianza en la idea de una aplicación del método científico también a las cuestiones ético-sociales, hasta ahora caracterizadas por un enfoque precientífico. Según Dewey, las ciencias modernas han revolucionado nuestra comprensión del mundo físico, y ahora es necesario ampliar la mentalidad científica también al campo de las decisiones prácticas, promoviendo un estilo experimental para resolver los problemas morales.

Pensamiento social y político

Desde los primeros escritos hasta su muerte, Dewey expresó de modo continuo la que fue una auténtica pasión, tanto moral como teorética, por los ideales democráticos. Analizaba sin cesar los acontecimientos sociales y políticos que sucedían, y participaba en primera persona en los debates sobre los problemas nacionales e internacionales más decisivos y delicados del momento.

La apasionada interrogación sobre el significado de los ideales democráticos, sobre su posibilidad de realización, sobre las dificultades de la democracia en el mundo contemporáneo, nunca se detuvo en su larga y consciente vida. Por ello no sorprende encontrar en la producción deweyana dedicada a esta materia lagunas, incoherencias, discrepancias conceptuales y operativas. Sin embargo, en la reflexión que Dewey dedicó a los temas políticos y sociales pueden encontrarse algunos criterios recurrentes y básicos.

La relación entre individualidad y socialidad constituye un factor central de su idea de democracia. Fue portavoz de un «liberalismo radical» a través del cual deseaba repensar todo el concepto liberal a partir de la crítica a su base individualista. Insistía en el carácter social de todas las actividades humanas, una idea derivada de su formación hegeliana. Pero su enfoque pragmatista lo llevaba también a tomar en consideración las consecuencias sociales a las que cada forma sociopolítica daba lugar, usando en el pensamiento social y político el mismo enfoque

experimental utilizado, como hemos visto, en el campo lógico, ético y pedagógico.

Entre 1927 y 1939 Dewey publicó cuatro volúmenes en los que presentaba su filosofía social: *The public and its problems* (1927). *Individualism old and new* (1930), *Liberalism and social action* (1935) *y Freedom and culture* (1939). No es casual que estos escritos se ubiquen en uno de los períodos más tormentosos de la historia norteamericana, los años de la crisis y de la «gran depresión» económica, que paralizó las actividades productivas estadounidenses y llevó a la miseria a cientos de miles de familias, a pesar de la defensa apasionada de la «religión de la prosperidad» por parte del presidente Hoover. Dewey se comprometió constantemente, en su estilo de «intelectual público», a ofrecer su propia contribución a los debates de los problemas sociales y políticos, reflexionando sobre la realidad norteamericana, denunciando sus aspectos más amenazantes y problemáticos, sugiriendo e inspirando los medios para recuperar las grandes oportunidades y el potencial no realizado.

En sus reflexiones sociales y políticas más generales, Dewey expresó su convicción de que una sociedad democrática como la estadounidense debía desarrollarse «maximizando» la inteligencia junto con un avance de la ciencia. Esta última no debe considerarse un Corpus de verdades abstractas y superiores, sino como un conjunto de posibilidades instrumentales abiertas y disponibles a todos los que deseen cooperar y construir una realidad común, producto de una creciente participación individual democrática. Para Dewey, la democracia no es solo una forma política de gobierno, sino una filosofía y una forma de vida marcada por el rechazo de cualquier verdad o poder que se presenten como absolutos y por la estrecha correlación entre teoría y práctica, donde el conocimiento se convierte en instrumento de control de la realidad.

Las instituciones nacen de una búsqueda de formas de vida más organizadas, armonizadas y elevadas, igual que la exigencia de una práctica más ordenada y coherente da lugar al pensamiento reflexivo y teórico. Pero como en el caso del pensamiento la teoría

corre el riesgo de contraponerse a la práctica, también en el caso de la política las instituciones a veces tienden a contraponerse a la comunidad. «La vida se ha vuelto más miserable no por el predominio de la “sociedad” en general sobre el individuo, sino por el predominio de una cierta forma de asociación, la familia, la tribu, la iglesia, los entes económicos, sobre otras formas reales y posibles de asociación» (PIP). Las formas concretas de la organización social, las instituciones, no deberían contradecir, declaraba Dewey, su finalidad original de liberación, aunque el problema del control social sobre los individuos «consiste concretamente en poner un límite a las acciones y a los resultados de las acciones de algunos individuos, a fin de permitir a un número mayor de individuos tener una experiencia más plena y más profunda».

Dewey critica también en el campo de las doctrinas políticas cualquier postura absolutista y el análisis teórico abstracto, en la línea de su enfoque filosófico. Las doctrinas políticas han tenido también el carácter absolutista de la filosofía en general. Con esto nos referimos a algo mucho más amplio que las filosofías de lo Absoluto. Incluso sistemas filosóficos declaradamente empíricos han impreso a sus teorías cierto carácter final y definitivo, han asumido un carácter ahistórico. Estos han aislado el objeto de la investigación de sus relaciones; pero cualquier objeto aislado, en la medida en que carece de sus relaciones, pierde sus atributos (PIP).

Un enfoque abstracto similar, por ejemplo, caracterizó el análisis de las relaciones entre individuo y sociedad. Las doctrinas políticas tradicionales han entendido esta relación de modo abstracto, tratando estos dos conceptos como si fueran independientes y opuestos, en una relación exterior. El límite entre «individual» y «social» es móvil, nunca puede determinarse *a priori*. Dewey propone ir más allá de una postura abstracta y considerar el individuo y la sociedad como el producto de las circunstancias sociales que definen la existencia de los individuos en un determinado contexto histórico y cultural. El significado que adquieren los términos «individual» y «social» sufre una redefinición continua a lo largo de la historia cultural del mundo occidental, y el límite entre ambos términos se desplaza en función de las estructuras asociativas concretas determinadas históricamente.

> La sociedad es el *proceso* con el cual nos asociamos de modo que las experiencias, las ideas, las emociones y los valores sean transmitidos y puestos en común. Realmente se puede decir que tanto el individuo como las instituciones organizadas están supeditados a este proceso activo; el individuo lo está porque fuera de la comunicación de la experiencia y del contacto con los demás, permanece mudo, solo sensible, un animal. Solo en asociación con otras personas se convierte en un centro consciente de experiencia. La organización, lo que la teoría tradicional ha entendido generalmente con los términos de Sociedad o de Estado, está supeditada también porque se vuelve estática, rígida, institucionalizada cuando no se utiliza para facilitar y enriquecer los contactos entre los seres humanos (RP).

Al igual que se opone a la concepción atomista relativa a la experiencia, Dewey se opone también a la concepción atomista de la sociedad, típica de la tradición filosófico-política del individualismo clásico. La sociedad no nace de un contrato social entre individuos separados e independientes, y la «individualidad no es un dato original sino que se crea bajo la influencia de la vida asociativa» (RP). El individuo no es una esencia preconstituida. Es un dato original solo «en el sentido físico de los cuerpos», pero «en sentido social y moral es algo que debe forjarse». Dicho de otro modo, la individualidad quiere decir «iniciativa, inventiva, ingenio, asunción de responsabilidad en la elección de las creencias y de la conducta» (RP) y todo esto es el fruto de un proceso formativo que depende del entorno social y cultural. Los seres humanos se constituyen como individuos en un proceso social. Las leyes y las instituciones, observa Dewey, aunque son «los medios y los agentes del bienestar y del progreso humano», no sirven «para aportar algo a los individuos, ni siquiera la felicidad, sino para *crear* individuos» (RP).

Dewey entendía la sociedad en la línea de su hegelianismo juvenil, como un organismo caracterizado por relaciones complejas y determinadas por la historia. Esta es un conjunto de normas, costumbres, actitudes, aspiraciones, sentimientos, un universo estratificado y dinámico, donde «los hombres se asocian de muchos modos y por infinitas razones». Puesto que la sociedad «no consiste

en las relaciones de los individuos entre sí», las instituciones deben garantizar contactos animados y relaciones de libre intercambio entre los miembros del grupo. El ideal democrático, en este sentido, se opone a una sociedad organizada despóticamente, donde no existe libre intercambio entre los individuos, entre los grupos predominan el aislamiento y la exclusividad, las iniciativas varias se frenan, la división del trabajo se reduce a rutina mecánica y la mayor parte de los individuos vive en una condición casi servil. En una sociedad en la que dominan ideales estáticos y rígidos, el ideal democrático opone una mayor variedad de intereses comunes, una interacción más libre entre grupos sociales, un proceso continuo de readaptación a la hora de afrontar situaciones nuevas generadas por una variedad y multiplicidad de relaciones.

Dewey define la democracia como el modo de vida en el que es necesaria «la participación de todas las personas maduras en la formación de los valores que rigen la vida de los hombres asociados», matizando que «esto es necesario desde el punto de vista tanto del bienestar social general como del pleno desarrollo de los seres humanos como individuos» (DEA).

Los valores del viejo liberalismo, la libertad, el desarrollo de las aptitudes individuales, el papel preponderante de la inteligencia en la investigación y en las discusiones, siempre son válidos. Sin embargo, entre estos valores ya no tiene lugar lo que para Dewey era la «esencia del americanismo», el mito del individualismo, alimentado por una filosofía utilitarista según la cual la naturaleza humana solo se movería por la expectativa del beneficio personal. Como afirma Dewey en *Individualism old and new*, precisamente un desarrollo perverso de los ideales individualistas norteamericanos basados en los ideales de libertad e igualdad para todos es el origen de muchos graves problemas sociales. El viejo individualismo de los padres fundadores de la democracia estadounidense (de Lincoln a Jefferson, de Whitman a Emerson) se ha transformado en una ideología del beneficio privado, o para usar una expresión de Dewey, en una «cultura del dinero», una «cultura económico-monetaria» (ION). Solo un «nuevo individualismo», capaz de expresar los valores de igualdad y libertad «no solo externamente y desde un punto de vista político, sino a través de la

participación personal en el crecimiento de una cultura compartida» (ION), estaría en disposición de formar una sociedad justa y más estable, conforme a los grandes recursos económicos y tecnológicos de los que disponía Norteamérica en aquella época.

Según Dewey, los principales rasgos del «nuevo individualismo» son ante todo una voluntad de cambio orientada a desviar los grandes recursos de la humanidad del fin del mero beneficio económico privado para destinarlos a la construcción de una comunidad más humana. Una comunidad de individuos dotados de inteligencia y espíritu de autonomía, partícipes del debate sobre los problemas públicos. Una de las principales tareas de una sociedad democrática era para Dewey, como sabemos, pedagógica; es decir, la formación, a través del proceso educativo, de individuos autónomos, dotados de sentido crítico y responsabilidad civil.

La concepción de la democracia como sistema sociopolítico basado en la comunicación y en el debate público de las iniciativas centradas en el examen de las posibilidades efectivas y los conflictos presentes en una determinada situación histórico-social se desarrolla concretamente en *La opinión pública y sus problemas (The public and its problems)* (1927). Esta obra se dedica sobre todo a examinar las ideas del célebre periodista y sociólogo Walter Lippmann
(1889-1974)
, cuya propuesta de confiar el gobierno democrático a grupos de expertos que tomasen decisiones sin interpelar al «pueblo» era absolutamente criticada por Dewey.

El debate entre Lippmann y Dewey

Dewey se enfrentó en varias ocasiones con las tesis y los escritos de Walter Lippmann
(1889-1974)
, afamado sociólogo y periodista estadounidense, autor de una serie de escritos en materia social y política, como *Public opinión* (1922) y *The phantom public* (1925). En estos escritos Lippmann da una imagen pesimista de la democracia. En su opinión, el

principio democrático a través del cual el «pueblo» estaría en disposición de determinar los intereses y el bien comunes, y aplicar las estrategias políticas adecuadas para conseguirlos, es ilusorio. La población, en general, es de por sí irracional, incapaz de discernir y planificar lo que está bien y lo que está mal para la comunidad, a través de criterios fundados. Dominada por un conjunto de «estereotipos», la opinión pública no sabe interpretar el entorno en el que vive, no encarna el ideal democrático de un ciudadano informado, autónomo y capaz de autogobernarse. De acuerdo con esta tesis, Lippmann propone confiar la tarea de organizar y mantener la política democrática a la autoridad competente de grupos de expertos, llamados a ejercer sus conocimientos socioeconómicos y de valor prescindiendo de las exigencias específicas y de las opiniones de las masas.

En *La opinión pública y sus problemas (The public and its problems)* (1927), aun compartiendo el diagnóstico de Lippmann de una crisis de la democracia, Dewey rechaza categóricamente el remedio basado en un gobierno de los expertos. Reivindica su concepción de la democracia como sistema sociopolítico centrado en el debate público de las iniciativas por acometer y los conflictos por resolver. La investigación social y los métodos experimentales que las nuevas ciencias del hombre permitían, además, debían difundirse lo máximo posible y democráticamente a la población, que se formaría no solo a fin de alimentar el debate democrático, sino también para conducir a una experimentación colectiva, pragmática y permanente a gran escala.

Dewey rebate a Lippmann la necesidad de reconstruir el liberalismo, una reconstrucción que pasa por la reconstrucción de lo «público» mediante la difusión democrática de los métodos científicos y a través de una acción desde abajo realizada mediante una organización colectiva, cooperativa y socializada de la inteligencia, apoyada por una acción social planificada por los gobiernos en materia de educación y de cultura Estas tesis serán reivindicadas y profundizadas en *Liberalism and social action (1935).*

Para Dewey la sociedad democrática debe reconstruirse sobre el modelo de procedimiento del método científico, fundamental para el análisis y la comprensión de los conflictos que surgen entre los

diferentes grupos o entre las instituciones y las aspiraciones individuales. Los científicos de la sociedad y de la política deberían construir programas de acción provisionales para debatir luego públicamente del modo más amplio posible y para someter a examen empírico, si es viable.

La exigencia de una reconstrucción de la sociedad debe llevarse a cabo, para Dewey, también en el aspecto de la iniciativa económica. Surge la necesidad de poner bajo el control social las fuerzas económicas en el interés de la masa y de las libertades individuales, reorganizando la sociedad de modo que las fuerzas de producción estén bajo el control social cooperativo con vistas al beneficio común:

> Estamos a punto de alcanzar un determinado tipo de socialismo, llamadlo como queráis. El determinismo económico ahora es un hecho, no una teoría. Pero existe una diferencia y es necesario elegir entre un determinismo ciego, caótico y casual, que se deriva de los negocios en los que solo se busca el beneficio económico, y la determinación de un desarrollo ordenado y planificado socialmente. Es la diferencia y la elección entre un socialismo público y un socialismo capitalista (ION).

Aunque Dewey apuntaba a un modelo de liberalismo radical orientado en sentido socialista, los valores de fondo de esta exigencia de cambio seguían siendo los característicos del liberalismo norteamericano, que intentaba renovar desde el interior. En *Freedom and culture* (1939) Dewey se muestra muy crítico respecto al marxismo, que identifica con el modelo de la Unión Soviética de la era estalinista. El rigor científico del marxismo era mínimo, a pesar de las pretensiones contrarias de los defensores de esta doctrina. «Es extraño», advierte Dewey, «que la teoría que ha hecho más ruido y que más ha afirmado su fundamento científico es la que ha violado más sistemáticamente cualquier principio de método científico» (FC). Gran parte de las críticas de Marx «al estado actual de las cosas» están «llenas de perspicacia y poseen un valor duradero» (FC), pero su análisis pretende ser «absolutamente “objetivo”» y se basa en una «única “ley” que abarca todo». Esta ley, en cambio, «no procede ni procederá del estudio de hechos

históricos. Se deriva de la metafísica dialéctica de Hegel» (FC). Además, el método encarnado por la «ley marxista», que pretende explicarlo todo a través de una única grande y global «fuerza causal», «se abandonó en la investigación científica y en las aplicaciones científicas» (FC).

En opinión de Dewey, el marxismo soviético viola el método científico porque es intolerante respecto a la posibilidad de coexistencia de opiniones diferentes y sostiene la inevitabilidad del método de la violencia para una transformación radical de la sociedad. Este método, en los países donde se ha aplicado a través de la revolución, en vez del dominio de la clase trabajadora, ha dado lugar a la dictadura del partido, a la caza de los disidentes, al desarrollo de una literatura y artes cuyas directrices dicta el partido, y así sucesivamente. A decir verdad, Marx había afirmado que, en las situaciones objetivas, era posible pasar al socialismo con medios pacíficos, pero esta observación fue ignorada en la realidad: se había renunciado a la reconstrucción de la sociedad a través del método de la inteligencia, que es el único método auténtico para iniciar la reconstrucción.

Democracia y método científico

Dewey considera que el modo en que se ha tratado hasta ahora el problema de las relaciones sociales se ha basado en un método «precientífico o anticientífico», si se compara con el usado para las ciencias naturales. «La ciencia se ha desarrollado gracias a la observación analítica y a la interpretación de hechos observados en sus relaciones recíprocas. La teoría social ha actuado basándose en “fuerzas” generales o derivadas de “movimientos” naturales innatos, o considerados sociales» (FC).

Dewey insiste en el retraso de las modalidades de enfoque de los problemas sociales y subraya la urgencia de afrontar los problemas reales de la sociedad con el enfoque científico, que trabaja con las hipótesis sin transformarlas en dogmas o sustancias reales y misteriosas. El método científico, según Dewey, es portador de

democracia y es capaz de armonizar individuo y sociedad, de sanar las fracturas. Los científicos, por ejemplo, no pueden guardarse sus descubrimientos, utilizándolos en beneficio propio, so pena de perder el prestigio científico.

> Cualquier descubrimiento pertenece a la comunidad de científicos. Cada nueva idea y teoría debe someterse a esta comunidad para ser examinada y confirmada. Existe una comunidad en crecimiento que actúa de modo cooperativo y que reconoce las mismas verdades [...]. La investigación es un reto, no una aceptación pasiva; la aplicación es un medio de crecimiento, no de represión. La adopción general de la postura científica en las cuestiones humanas significaría nada menos que un cambio revolucionario en la moral, en la religión, en la política y en la industria. El hecho de haber limitado su uso casi exclusivamente a los problemas técnicos no pretende ser un reproche a la ciencia, sino a los hombres que la usan para fines privados y que luchan para evitar su aplicación social por miedo a los efectos destructivos que tendría en su poder y en sus ganancias. Un humanismo que huye de la ciencia como ante un enemigo rechaza los *medios* con los cuales un humanismo liberal podría hacerse realidad (ION).

La hipótesis instrumentalista propuesta por Dewey pretende acercar las ciencias humanas y las ciencias naturales según las líneas de un enfoque metodológico coherente. Según Dewey, todas las ciencias son humanas en la medida en que son los intereses humanos los que trazan y corrigen el método y los supuestos. Las ciencias humanas, aunque su objeto está menos definido y es menos cierto respecto al estudiado por las ciencias naturales, se pueden asimilar en cualquier caso a las ciencias naturales porque el hombre es el sujeto de ambas y el único método «coherente y públicamente sostenible» para resolver los problemas es el método de la inteligencia (Granese 1981).

La aplicación del método científico a las cuestiones morales y sociales es según Dewey fundamental para promover el desarrollo de la inteligencia social y para prevenir el desarrollo de un terreno de cultivo para los poderes más arrogantes o perversos. El método científico debe aliarse con el compromiso ético para desarrollar, como escribe Rosa Calcaterra, «una sociedad democrática que

pueda salvaguardar tanto los intereses y las aspiraciones individuales como la cohesión y el progreso de la realidad social» (ION).

Una de las propuestas más significativas de la teoría social de Dewey es adoptar el método de la inteligencia pragmática y del experimentalismo para resolver los conflictos sociales. Normalmente se piensa que el método científico no puede funcionar para los fenómenos sociales porque están marcados por conflictos entre intereses incompatibles. Los problemas sociales nacen precisamente de intereses en conflicto, por ello la pregunta que debemos hacernos es cómo pueden aunarse exigencias en conflicto en interés de todos o de la mayoría. La respuesta de Dewey es que «el método de la democracia —en la medida en que es el de la inteligencia organizada— es resolver estos conflictos donde sus exigencias particulares pueden verse y apreciarse y donde pueden debatirse y juzgarse a la luz de intereses más generales que los representados por uno u otro por separado».

La violencia en muchos casos es un método resolutivo, sobre todo en los casos en que impulsos, tensiones y conflictos no racionalizables hacen que el método de la inteligencia sea ineficaz. Sin embargo, es también el indicio de que hay un problema sin resolver, que los intentos de solventar la situación con el método de la inteligencia no han llegado a un análisis exhaustivo.

El método propuesto por Dewey es por lo tanto el de la búsqueda de soluciones racionales en cualquier campo de la experiencia y de la actividad humana. Este método es intrínsecamente democrático, plural, pragmático, y por lo tanto incompatible con cualquier método «totalitario» de enfoque a los problemas y de gestión y dirección de la vida social «que sostiene que hay una única verdad y que esta verdad única ya ha sido revelada a un grupo o a un partido que tiene el monopolio» (FC).

Sin embargo, también alerta responsablemente, por ejemplo, respecto a cierto empirismo ingenuo, que «brinda la posibilidad de manipular por la espalda». Y añade:

> Mientras se cree que se están siguiendo las directrices políticas del sentido común, en el significado más honesto de la palabra, puede suceder que si no se regula la observación de las condiciones mediante ideas generales se burlen de nosotros los organismos que se definen como democráticos, pero cuya actividad representa una subversión de la libertad. Esta es una advertencia de carácter general que, trasladada a palabras concretas, debe hacernos precavidos frente a quienes hablan vagamente del «estilo de vida americano» tras haber identificado el americanismo con la política partidista que apoya ocultos fines económicos (FC).

En conclusión, Dewey insiste en un método que valore la importancia de las ideas y, sobre todo, la importancia de una pluralidad de ideas. No se cansa de subrayar la estrecha conexión que existe entre método científico y democracia, afirmando que es propio de la ciencia «no tanto tolerar sino aceptar con agrado la diversidad de opiniones» (FC). Características comunes tanto del método democrático como del científico son «la libertad de investigación, la tolerancia de la diversidad de opinión, la libertad de comunicación y la difusión de los descubrimientos entre todos los individuos, en calidad de consumidores intelectuales últimos» (FC). En definitiva, «para ciertas personas y en cierta medida la ciencia ha creado una nueva moral […]. La existencia del espíritu y de la postura científica, también a escala reducida, demuestra que la ciencia es capaz de desarrollar un tipo concreto de disposiciones y de intenciones: lo que supone algo más que facilitar medios más eficaces para cumplir deseos que existen independientemente de la ciencia» (FC). Y por otro lado, «si el control de la conducta se resuelve en un conflicto entre los deseos sin la posibilidad de que los deseos y los fines se determinen con arreglo a opiniones científicamente seguras, entonces la alternativa práctica es lucha y conflicto entre las fuerzas irracionales para controlar los deseos» (FC).

Experiencia artística y religiosa

El arte como experiencia

La reflexión de Dewey sobre el arte se plasma en *El arte como experiencia (Art as experience)* (1934) y entra en su filosofía de la experiencia, con la intención de ampliarla y radicalizarla. El arte, como la ciencia y el pensamiento ético-social, debe protegerse de las abstracciones que le impone el intelectualismo formal:

> Cuando las obras de arte se separan de las condiciones en las que nacen y de las condiciones en las que actúan en la experiencia se forma en torno a ellas un muro que vuelve casi opaco su significado general, que es el objeto de una teoría estética. El arte se relega a un reino apartado, donde permanece aislado de los medios y de los objetivos propios de cualquier otra forma de esfuerzos, de intentos y de éxitos humanos (AAE).

A partir de esta constatación, Dewey se impone la tarea de restablecer la continuidad de la experiencia artística con «los hechos, las acciones y las pasiones de todos los días, universalmente reconocidos como constructivos de la experiencia». Según el entendimiento general, la obra de arte se identifica con el objeto, colocada sobre un pedestal y recluida en un museo. Se considera separada de la experiencia humana. Para comprender el auténtico significado de los objetos artísticos, debemos considerar el punto en el que hunden sus raíces en la experiencia y considerarlos en estado bruto. Una tarea del filósofo del arte es similar a la tarea de los geógrafos y de los geólogos, que tratan de poner de manifiesto en sus diferentes implicaciones el hecho de que «las cumbres de los montes no se sustentan en el vacío, y mucho menos se acomodan simplemente sobre la tierra. Son la tierra en una de sus manifestaciones» (AAE). Asimismo, podremos decir que el arte es la

experiencia viva en una de sus operaciones manifiestas.

El objeto artístico no es «un intruso» en la experiencia, «un lujo ocioso», y ni siquiera «un ideal trascendente». El arte, por el contrario, se relaciona con «la vida [que] se desarrolla en un entorno», aunque normalmente este intento suscita reacciones hostiles (AAE). La estética, afirma Dewey, es «un desarrollo claro e intensificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia normalmente completa». En concreto,

> el arte es la prueba viva y concreta de que el hombre es capaz de restablecer conscientemente, y por lo tanto en el plano racional, la unidad de sentido, necesidad, impulso y acción característica del ser vivo. La intervención del conocimiento añade regularidad, capacidad de selección y un nuevo orden, y de esta manera modifica las artes hasta el infinito (AAE).

El objetivo de un reconocimiento filosófico de la experiencia estética, sin embargo, no es solo establecer una continuidad entre arte y vida, sino también aclarar los rasgos específicos de la experiencia que suscita el arte. La experiencia artística es un aspecto esencial de la experiencia humana, donde se captan significados fundamentales que un análisis puramente intelectual no puede mostrar. El arte arroja luz sobre un *aspecto festivo de la experiencia, y de consumación emotiva de esta*. La emoción estética que suscita un cuadro o una poesía es un aspecto revelador de la experiencia, y constituye una especie de síntesis reconstructiva. El arte es rico en referencias existenciales que conforman una categoría propia, autónoma y particular. La experiencia estética expresa una modalidad primaria de la experiencia, que radica en nuestra dimensión de seres naturales y solo luego confluye en el acto de producir y disfrutar del objeto artístico.

Para entender qué es la obra de arte y cuál es su significado, según Dewey, primero es necesario entender qué tipo de experiencia es la experiencia estética. Este enfoque de la estética por parte de Dewey ha constituido un punto de referencia básico para movimientos estéticos vanguardistas, como el Body Art y el

Performance Art, así como para la legitimación artística de las artes populares (véase Shusterman 1992). Según Dewey, la experiencia estética nace como «disfrute» frente a la superación de una situación de conflicto o de oposición entre factores diferentes con su consiguiente transformación en una totalidad dotada de sentido. La fuente de la experiencia estética, afirma Dewey, debe encontrarse en el placer y en el sentido de plenitud y realización que produce la experiencia de la integración, que se da cuando el organismo instaura un control sobre la propia situación de vida, y por lo tanto tiene un significado asociado a la supervivencia. Multiplicar las ocasiones en que la realidad se vive en su momento de integración, estabilidad y plenitud de significado, «vivir una experiencia», es el centro de la filosofía de la experiencia artística de Dewey.

La intensificación de la experiencia que se produce al disfrutar del objeto artístico se distingue de la experiencia ordinaria por su momento especial, en el que el individuo no vive en un estado de dispersión y de distracción, sino que se siente totalmente satisfecho por algo realizado. Dewey denomina este momento de experiencia distinto en sentido estético «*una* experiencia»:

> un trabajo realizado satisfactoriamente, un problema resuelto, un juego terminado, una forma de ser, comer, jugar al ajedrez, conversar, escribir un libro o participar en una campaña política es un hecho tan definido que su conclusión es un acto cumplido y no un final (AAE).

La experiencia definida en sentido estético, *una* experiencia, es por lo tanto para Dewey un momento marcado por un sentido de acto terminado, completo, lleno de significado. El arte es una forma funcional de producir este tipo de experiencia, es una forma organizada de crear ocasiones de «vivir una experiencia». La experiencia artística produce una intensificación emotiva de los rasgos significativos de la experiencia y tiene un valor equivalente, o tal vez todavía más profundo, respecto a la intensificación intelectual que se produce en la esfera teórica.

> En el arte como experiencia, la actualidad y la posibilidad o el idealismo, lo nuevo y lo viejo, el material objetivo y la reacción

> personal, lo individual y lo universal, la superficie y la profundidad, el sentido y el significado se integran en una experiencia donde se transforman completamente respecto al significado que les pertenece cuando se aíslan en la reflexión. «La naturaleza», dijo Goethe, «no tiene ni hueso ni cáscara». Esta afirmación solo es completamente cierta en la experiencia estética. Es igualmente cierto que en el arte como experiencia no hay existencia subjetiva ni objetiva, no es individual ni universal, ni sensorial ni racional. La importancia del arte como experiencia es, por lo tanto, incomparable para la aventura del pensamiento filosófico (AAE).

Por tanto, se comprende el motivo por el cual la estética ocupa un lugar de gran relevancia en la producción deweyana. La teoría del arte, una vez reconducida a una forma de teoría de la experiencia, muestra su vínculo profundo con las otras dimensiones de la filosofía de Dewey, de la lógica a la política, de la moral a la pedagogía.

La experiencia religiosa: una fe común

En el mismo año en que Dewey publicaba su trabajo sobre la experiencia artística, el 1934, se ocupaba también de la experiencia religiosa. No es casualidad, puesto que tanto el arte como la religión remiten a un factor *festivo e imaginativo* de la experiencia, que alude emotivamente a una totalidad de carácter diferente respecto a lo que el pensamiento reflexivo puede aportar.

En *A common faith* (1934), Dewey contrapone el significado de «religión», que remite a «un determinado corpus de creencias y de prácticas, asociadas a un tipo de organización institucional», al significado de «religioso» que, por el contrario, «no denota nada que tenga el carácter de una entidad especificable, tanto en el sentido institucional como en el de un sistema de creencias». «Religioso» no denota ninguna «religión histórica» o «iglesia existente», sino más bien «posturas que pueden tenerse frente a cualquier objeto, y a cualquier fin o ideal propuesto» (CF).

Dewey no veía la experiencia religiosa como una experiencia

específica junto a las demás, como pueden ser las experiencias estéticas, científicas, morales o políticas. «Religioso» puede indicar algo que pertenece a todos esos tipos de experiencia diferentes. «La postura religiosa significa algo que está asociado, mediante la imaginación, a una postura *general*. Esta postura es general y, por ende, mucho más amplia que cualquier cosa indicada por el término "moral" en su significado corriente» (CF). En la concepción de Dewey,

> un poder no visto, que rige nuestro destino, se convierte en el poder de un ideal. Todas las posibilidades, en tanto en cuanto posibilidad, son ideales en su carácter. El artista, el científico, el ciudadano, el padre, en la medida en que son animados por el espíritu de sus vocaciones, son gobernantes de lo invisible. Cada esfuerzo por mejorar se mueve siempre, de hecho, por la fe en lo posible y no por la adherencia a lo real (CF).

Los seres humanos forman parte de un conjunto, de un mundo natural del que se nos escapan muchos aspectos, cuya evolución es continua, cuya verdad se manifiesta continuamente, y el esfuerzo humano participa de esta evolución, de esta revelación. «Cada actividad perseguida por un fin ideal, contra obstáculos y a pesar de los peligros de desventaja personal, en virtud de la convicción de su general y perenne valor, es de carácter religioso» (CF).

Para Dewey el valor de la religión no consiste en la búsqueda de lo sobrenatural, sino en la celebración de la experiencia, de sus cualidades naturales. El valor y la cualidad de la religión no reside en asentir a cuestiones particulares, como la existencia de Dios, ni en darnos acceso a verdades especiales y metafísicas. En rigor, el único método fiable para comprobar hechos y verdades es el científico. El valor de la fe religiosa reside en la «unificación de uno mismo a través de la devoción con fines ideales globales, que la imaginación nos presenta y a los que responde la voluntad humana, considerándolos dignos de gobernar deseos y nuestras decisiones» (CF).

La misma palabra «Dios», según la idea de Dewey, «designa la unidad de todos los fines ideales, que nos empujan a desear y a actuar». Esta unidad «no significa un único Ser, sino la unidad de la

fidelidad y del compromiso que evoca el hecho de que muchos fines son uno en la virtud de su carácter ideal, o imaginativo, capaz de empujamos y de dominarnos» (CF).

Los ideales de los que habla Dewey no están completamente incorporados en la existencia actual ni completamente separados, como utopías y simples fantasías. Los ideales se sostienen mediante fuerzas naturales y sociales, y están unificados por la acción, que les confiere coherencia y solidez. «A esta relación activa entre ideal y real yo le daría el nombre de "Dios"».

> En una edad en la que nos sentimos desorientados, la necesidad de una idea de este tipo es urgente. Esta puede unificar intereses y energías dispersas, puede dirigir la acción y generar el calor de la pasión y la luz de la inteligencia. Que a esta unidad, operativa en la acción y en el pensamiento, se dé o no el nombre de «Dios», es una decisión individual. Pero la función de esta unión operativa de lo ideal y de lo real me parece idéntica a la fuerza que se ha vinculado al concepto de Dios en todas las religiones dotadas de un contenido espiritual; y creo que actualmente se requiere con urgencia una clara idea de esta función (CF).

En este sentido deweyano, la religión tiene «su lugar natural en cada aspecto de la experiencia humana que implique una evaluación de posibilidades, una descarga emotiva hacia posibilidades todavía no realizadas, y en general una actividad orientada a realizarlas. Todo lo que en la experiencia humana tiene un significado entra en este contexto» (CF). Una religión «humana», por lo tanto, que celebra la cualidad natural de la experiencia en vez de los dogmas de las religiones históricas. La religión, si no asume el carácter estático y dogmático que ha tenido históricamente, es rica en potencial liberador, aunque se expone continuamente al riesgo de degeneraciones sobrenaturales que la empobrecen. La religión no ofrece garantías en un mundo inestable e incierto, sino que expresa el impulso, el esfuerzo moral e intelectual de superar esta condición de incertidumbre orientándonos a la acción y forzando la experiencia inmediata a través de la fuerza de los ideales y de los valores.

Nuestras vidas, junto a las que todavía no han nacido, forman

parte de «una comunidad de causas y de consecuencias» que constituye «el símbolo más amplio y profundo de la misteriosa totalidad del ser, a la que la imaginación da el nombre de universo. Es la encarnación, para el sentido y para el pensamiento, de la finalidad global de la existencia, que el intelecto no puede entender» (CF). Este sentido de pertenencia cósmica, que engloba también la fe casi religiosa, profesada por Dewey, de nutrir los ideales democráticos, se extiende en estas poéticas páginas finales deweyanas para abrazar la humanidad entera y su valiosa herencia, haciéndonos conscientes del valioso regalo que hemos recibido y de la importante y delicada responsabilidad que tenemos respecto a los que vendrán después:

> Nosotros, que ahora vivimos, formamos parte de una humanidad que se extiende en el lejano pasado, de una humanidad que se ha comprometido en un proceso de interacción con la naturaleza. Las cosas de la civilización, que valoramos al máximo, no son solo nuestras. Existen por obra de las vicisitudes y los sufrimientos de la comunidad humana perpetuada, de la que somos un elemento. Es nuestra la responsabilidad de conservar, transmitir, rectificar y expandir el bagaje de valores recibidos, de modo que nuestros predecesores lo reciban como algo firme y seguro, de fácil acceso y generosamente compartido respecto a como lo hemos recibido nosotros (CF).

Conclusión: rumbo a una filosofía «renovada»

Como hemos visto, durante su larga existencia Dewey trató de modo profundo, amplio y plural gran cantidad de temas y cuestiones: de las lógico-científicas a las morales y sociales, de las ético-políticas a las estéticas y religiosas. La filosofía de Dewey muestra un enfoque de amplio alcance, que se ocupa de las cuestiones más urgentes en su tiempo y pone de actualidad y revitaliza también las cuestiones aparentemente más distantes y especulativas. ¿Pero cuál es en definitiva el papel y la tarea que Dewey asignaba a la filosofía y a los filósofos en nuestras sociedades actuales? ¿La filosofía sigue teniendo significado y sentido actualmente o bien se ha convertido en una disciplina estéril y agotada, destinada al olvido?

Dewey vuelve con frecuencia en sus obras sobre el concepto de filosofía, sobre su función y su papel en el contexto general de la experiencia y de la sociedad, algo que siempre hace en diferentes términos, subrayando ahora un aspecto y luego otro. Como hemos comprobado sobradamente en nuestros análisis, el pragmatismo de Dewey abarca pensamiento y acción, cultura y vida moral. La filosofía, afirma, debe convertirse en pensamiento crítico de la realidad presente, visión que se anticipa y prepara las transformaciones. En su ya citado ensayo sobre la *Necesidad de renovar la filosofía*, Dewey escribía que la filosofía debe abandonar «su lejanía ociosa y especulativa» y que esta solo tiene valor si, «como el conocer ordinario y la ciencia, ofrece una guía a la acción aportando así una diferencia en los acontecimientos» (IC). Según una concepción pragmatista, «la filosofía debe desarrollar ideas que afectan a las crisis efectivas de la vida, ideas que influyen a la hora de afrontarlas y se valoran por la ayuda que ofrecen» (IC).

Si estas son las exigencias vitales a las que debe responder la

filosofía está claro que esta, tal como se presenta hoy, «debe tomar, de buen grado, su propia medicina» (IC). En primer lugar, según Dewey, «la filosofía deberá renunciar a cualquier pretensión de tener un especial interés por la realidad última, por la realidad como un todo completo (es decir, terminado)» (IC). Esto no será fácil puesto que la filosofía tradicional discrimina el conocimiento filosófico de los otros modos de conocer precisamente sosteniendo que el primer tipo de conocimiento aspira a un contacto íntimo con la verdad, la realidad última, suprema. «Muchos opinan que negar este carácter a la filosofía supone su suicidio» (IC). Por el contrario, un rasgo característico de la concepción pragmatista de la realidad es precisamente «que ninguna teoría de la realidad en general, *überhaupt*, es posible o necesaria». El concepto de «realidad» se «usa para designar indiferentemente todo lo que sucede. Mentiras, sueños, locuras, engaños, mitos y teorías son todos ellos precisamente los sucesos que son de manera específica». Considerando esta concepción de la realidad, escribe Dewey: «el pragmatismo se congratula de aclararse con la ciencia, ya que la ciencia considera que todos estos sucesos son materia de descripción y de investigación, igual que las estrellas y los fósiles, los mosquitos y la malaria, la circulación y la visión. Esto se vincula también con la vida cotidiana, que considera que se deben afrontar estas cosas realmente tal como suceden, intrincadas en el entramado de los sucesos» (IC).

En cambio, el hecho de que todavía hoy el origen de la filosofía esté vinculado a la búsqueda de una realidad superior, de una verdad suprema, es para Dewey el motivo de un creciente aislamiento suyo respecto a la ciencia y la vida práctica. La división de un universo superior (el de las verdades científicas y filosóficas) y de una dimensión inferior (la de la opinión, lo espurio, de la vida cotidiana) nació ya en la antigua Grecia. Los griegos, afirma Dewey,

> tenían mucha razón al advertir de que las cuestiones del bien y del mal, puesto que están bajo el control humano, están asociadas a la separación de lo genuino y de lo espurio, del «ser» de lo que solo finge ser. Pero como carecían de instrumentos adecuados para afrontar esta diferencia en situaciones específicas, se vieron obligados a tratarla de forma tosca y rígida. La ciencia se ocupaba

> de la visión de la realidad última y verdadera, la opinión se encargaba de ponerse de acuerdo con las realidades aparentes. Cada una tenía su propia región marcada para siempre. […] Cuando la práctica de la ciencia se desarrollaba en estas condiciones, la ciencia y la filosofía fueron una sola y única cosa. Ambas tenían que ver con la realidad última en su diferencia rígida e insuperable de los acontecimientos ordinarios (IC).

La filosofía nació en un mundo dominado por la incertidumbre y por el riesgo, y por el deseo de los hombres de conseguir seguridad. Intentaron, por un lado, con la clase dominante de los sacerdotes, conseguir el favor de las fuerzas misteriosas y superiores que los rodeaban, mediante ceremonias, cultos mágicos, ofrendas; y, por otro, con la clase trabajadora de los artesanos, intentaron utilizar las fuerzas amenazantes de la naturaleza a su favor mediante técnicas adecuadas. Los filósofos pertenecían a la clase dominante y por lo tanto heredaron la dignidad de los sacerdotes en vez del trabajo de los artesanos. Pero más que intentar ganarse las fuerzas dominantes, los filósofos quisieron educar a los hombres para que los apoyasen convenciéndolos de su inevitabilidad, de su bondad y racionalidad. De esta postura original nació y se desarrolló, según Dewey, el carácter claramente teorético y contemplativo de la filosofía, que pretende reflejar la esencia eterna e inmutable del mundo, contraponiéndola al devenir incesante al que nos enfrentamos en el día a día. «La división del mundo en dos Seres, uno superior, accesible solo a la razón e ideal por naturaleza, el otro inferior, material, modificable, empírico, accesible a la observación y a los sentidos, se traduce inevitablemente en la idea de que el conocimiento es contemplativo por naturaleza» (RP). La contraposición entre un mundo de la opinión y del devenir, y un mundo de las esencias y de la verdad nace de esta antigua «falacia filosófica», donde cualidades morales como la bondad, la armonía y el bien, que son la meta del esfuerzo humano inteligente, fueron proyectadas por los filósofos al exterior, sobre las fuerzas dominantes del mundo, y a partir de entonces se convirtieron en esencias estables y racionales.

Desde los primeros griegos hasta hoy, los sistemas filosóficos, ya sean materialistas o espiritualistas, idealistas o empíricos, no han

hecho más que sostener, de una manera u otra, concepciones tranquilizadoras de la inmutabilidad, el carácter genuino, la racionalidad y la verdad del ser. Estas teorías metafísicas, que no son más que intentos ilusorios de consolación y de tranquilidad contra la incertidumbre y la inestabilidad de la existencia, son denunciadas por su *falacia filosófica*, por su intento de ilusionar sobre la permanencia estable de bienes y valores, posesión exclusiva de una clase privilegiada.

Durante siglos la distinción entre una realidad superior y una inferior sirvió también para justificar los privilegios de las clases predominantes y su principio de autoridad y de poder. Los intereses morales y políticos estaban tan vinculados a la distinción entre un mundo superior del ser y un mundo inferior de la apariencia, que esta distinción «controlaba la vida de la cuna a la tumba, de la tumba a la vida eterna después de la muerte». Y esto sucedía, por ejemplo en la Edad Media, a través de las mismas instituciones humanas, el Estado y la Iglesia, que alegaban los títulos de la realidad última y ofrecían los medios de acceso a esta. «El reconocimiento de la Realidad aporta seguridad en este mundo y salvación en el otro» (IC). Pero la situación hoy es completamente diferente porque mientras en el pasado «la filosofía de la realidad última penetró en los asuntos vitales de los hombres», hoy esta tiende «a ser una dialéctica ingeniosa ejercida por sectores profesionales restringidos, por parte de los pocos que han conservado las antiguas premisas rechazando, en cambio, su aplicación a la conducción de la vida» (IC). Asimismo, este tipo de filosofía se está aislando cada vez más de la ciencia. De hecho, afirma Dewey,

> el desarrollo de la ciencia ha consistido precisamente en la invención de un equipo, de una técnica de medios y de procedimientos que, comprobando como homogéneamente reales estos sucesos, procede a distinguir lo auténtico de lo espurio, lo verdadero de lo falso, mediante modos específicos de tratamiento en situaciones específicas. Los procedimientos del ingeniero formado, del físico competente, del experto de laboratorio, se han revelado como los únicos medios adecuados para discernir lo falso de lo real. Y estos han revelado también que esta diferencia no

> consiste en una fijeza anterior a la existencia, sino en un modo de tratamiento y en las consecuencias que van de la mano. Desde que la humanidad ha aprendido a depositar su confianza en procedimientos específicos para llevar a cabo sus distinciones entre lo verdadero y lo falso, la filosofía se atribuye a sí misma la tarea de reclamar esta distinción (IC).

Con la llegada de la ciencia, afirmaba Dewey, se creó una divergencia entre las conclusiones a las que se había llegado en el campo de las ciencias *físicas* y los valores transmitidos siglo tras siglo, ampliamente aceptados en virtud de la fuerza y del prestigio que les otorgaba la tradición y los intereses autoritarios, y confiados a la fuerza de inercia de las instituciones. Esta peligrosa divergencia entre los valores científicos y los valores tradicionales legados históricamente se reflejaba para Dewey en la gran diferencia entre los métodos y los análisis de las ciencias naturales y físicas y los de las disciplinas ético-sociales y políticas, basadas en métodos ahora anticuados, herencia de los valores culturales tradicionales e ideológicos que han dominado en una época precientífica. Por eso Dewey consideraba necesario, como sabemos, que también las filosofías sociales y políticas adoptasen el método de la ciencia, transformándose en una auténtica «ingeniería social» **[6]**.

En una época dominada por dos guerras mundiales y por el espectro de la bomba atómica, en la que la sociedad y la cultura apuntaban a la ciencia como la principal responsable de las culpas y de los problemas de la época, Dewey consideraba que estas culpas y problemas eran el indicio de que el pensamiento institucional y moral no habían incorporado la enseñanza más valiosa que la ciencia nos ha transmitido: la democracia. La cuestión fundamental y urgente por resolver en ese momento era reconstruir y renovar la filosofía, cuestión que coincide con la exigencia de una democratización, eliminando de una vez por todas cualquier resto autoritario en la comprensión de la cultura y la sociedad, herencia de un pensamiento precientífico recibido del pasado. El dogma de un mundo de esencias más verdadero y real reproduce y refleja la visión estática de una sociedad organizada por clases y jerarquías. Por eso Dewey exige un cambio, que debería afectar al propio «individualismo» liberal, transformándolo en un «individualismo

democrático» de acuerdo con una sociedad reconstruida, capaz de formar finalmente, a través de la educación, individualidades autónomas y dotadas de sentido crítico.

En el uso de la bomba atómica, Dewey vio un modo antiguo y anticientífico de resolver los conflictos a través de la guerra, y no una humanidad degenerada dominada por su afán de dominio. Para Dewey era urgente renovar el aparato institucional, y no tanto la condena del espíritu científico. Esta defensa de la ciencia no cae nunca en una postura *cientifista*. Esto no debe darse por descontado si pensamos que hoy filósofos e intelectuales con frecuencia se contraponen dividiéndose en detractores hostiles y partidarios acríticos de la ciencia, humanistas anticientíficos y científicos empedernidos. La postura de Dewey se desvincula completamente de esta contraposición dogmática: nunca defiende la ciencia *contra* otros saberes y puntos de vista, puesto que la considera un saber superior. Por el contrario, invita a abandonar la idea de que la ciencia es «comprensión de la realidad en su forma final y autosuficiente» (EN).

La investigación científica, para Dewey, nos enseña que la investigación es más bien algo continuo, provisional, nunca definitivo, que no conoce conclusiones finales o paradas, y no reconoce ningún dogma o autoridades externas y superiores, ya sean los de la tradición, de la rutina o de esencias metafísicas. Dewey subrayaba, como una necesidad vital para la salud de una sociedad realmente democrática, «la importancia de salir del esquema en el cual la potente fuerza de la costumbre empuja cualquier forma de actividad humana, incluida la investigación intelectual y científica», hasta augurar y reivindicar la exigencia de instituir «un *Ministerio de la Molestia*, una fuente institucional de confusión, un demoledor de la rutina y del conformismo» (RP).

Como todos los pragmatistas clásicos, Dewey destaca las implicaciones éticas del método experimental, del criterio de la cooperación intersubjetiva y del debate público, y es muy consciente del carácter falible y arriesgado de la investigación humana. Dewey también prestaba atención constante a las posibles implicaciones negativas del progreso científico y no infravaloraba

las prácticas violentas y de opresión que este puede generar.

Por lo tanto, según el filósofo norteamericano es fundamental que la filosofía promueva nuevos valores, que tengan en cuenta las posibilidades y las exigencias introducidas por la ciencia. Una filosofía renovada y reconstruida «debe hacer, por la investigación de la condición humana y por lo tanto de la moral, lo que los filósofos de los siglos pasados hicieron para promover la investigación científica sobre los aspectos físicos y fisiológicos de la vida humana» (RP). En general, como se lee en *Democracia y educación*, «la reconstrucción de la filosofía, de la educación, y de los ideales y métodos sociales van de la mano» (DE).

Aun deseando una reconciliación de la ciencia y la filosofía, Dewey subraya que esta última debe mantener su propia misión científica, no tanto de naturaleza teórica sino sobre todo, como hemos dicho, de carácter ético-social. La misión de la filosofía, como la define Dewey, es «interpretar el alcance de los resultados de la ciencia especializada con el esfuerzo social futuro» (IC).

La filosofía solo se cura de su mal presente si deja de perpetuar ese antiguo desapego de los problemas humanos y sociales en la consideración del problema de «una realidad suprema, última y verdadera», que le ha hecho olvidar su responsabilidad ética y su posible fecundidad. En definitiva, «La filosofía se reconquista a sí misma cuando deja de ser un medio de tratar los problemas de los filósofos y se convierte en un método cultivado por filósofos para tratar los problemas de los hombres» (IC).

La futura misión del filósofo será valorizar el método científico con vistas a su potencial ético y sociopolítico, limitándose a trazar las directrices generales hacia la realización por parte de la comunidad de un desarrollo de las condiciones humanas no reducido únicamente al aumento de los recursos materiales. En última instancia, para Dewey el problema de las sociedades occidentales no es tanto elegir un modelo capitalista en vez de una orientación socialista de cualquier tipo, sino elegir entre una postura precientífica o apostar por el método experimental de la ciencia moderna. Los valores que representa este último método,

combinados con los democráticos, constituyen el único escenario social donde es posible una vida verdaderamente humana, que respete la autonomía y el valor de los individuos, pero que ponga en primer plano también su responsabilidad social y la participación en la colectividad. En este sentido es necesario reconstruir un espacio para el debate público y democrático, donde no exista una separación artificial entre filósofos y expertos por un lado y ciudadanos por otro. Una sociedad como la nuestra, donde los ciudadanos comunes están excluidos del debate de los problemas y de las cuestiones públicas que les afectan, no puede definirse como una sociedad democrática.

La concepción deweyana de democracia, que retoma la idea de Thomas Jefferson, para quien esta es un experimento ininterrumpido o un ideal sociopolítico que excede necesariamente la propia actuación, prevé la construcción de hábitos mentales adecuados a una metodología científica que favorezca una sólida educación para la ciudadanía destinada a formar ciudadanos responsables e informados. Este concepto de democracia, que para Dewey implica también un estilo de vida y de pensamiento, se presenta actualmente como un ideal vivo y urgente ante problemas éticos y políticos del mundo de hoy y de nuestras sociedades actuales y nos hace comprender más que nunca que la democracia, tal como la entendía Dewey, todavía no ha comenzado realmente, y que su posibilidad de realización, si acaso existiese, se pospone a un futuro incierto e impreciso.

APÉNDICES

Bibliografía

Obras principales

La producción de Dewey es muy amplia, algo obvio si se tiene en cuenta por un lado la fecundidad y la versatilidad del pensador y, por otro, su longevidad: los primeros escritos se remontan a 1882 y los últimos a 1951. A continuación se recoge una selección de las principales obras del autor. Estas se citan en el texto indicando la sigla de la obra.

AE: *From absolutism to experimentalism* (1930), en J. Dewey, *Later Works 1925-1953* (véase LW), vol. 5, pp. 147-160. Breve autobiografía deweyana.

CR: *A common faith*, New Haven, 1934. El ensayo se compone de ponencias defendidas por Dewey en la serie «Conferencias sobre la religión a la luz de la ciencia y de la filosofía».

DAP: *The development of American pragmatism, en Studies in the history of ideas*, editado por el Departamento de Filosofía de la Universidad de Columbia, vol. II, Nueva York, 1925, pp. 351-377. El ensayo expone los orígenes, los avances y el significado de las doctrinas pragmatistas, estableciendo las diferencias entre el pensamiento de Peirce y de James.

DE: *Democracy and education*, Nueva York 1916 (trad. cast. *Democracia y educación*. Ediciones Morata, 1975). El texto expone no solo la teoría pedagógica, sino la concepción filosófica de Dewey al completo.

DEA: *Democracy and educational administration*, en «School and Society», 3 de abril de 1937 (trad. cast. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, 2004).

EE: *Experience and education*, Kappa Delta Pi, 1938 (trad. cast.

Experiencia y educación, Losada, 1958). En esta obra tardía, Dewey hace un balance general del movimiento de reforma de la «escuela activa» promovido por él, ratificando los principios esenciales y vitales de su pedagogía.

EN: *Experience and nature*, Chicago-Londres, 1925; ed. revisada 1929 (trad. cast *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica, 1948). Una de las obras más célebres e importantes de Dewey que, ahora, en su madurez, retoma temas fundamentales de su pragmatismo, naturalismo y filosofía de la experiencia.

EW: *The early works, 1882-1898*, ed. por Jo Ann Boydston, 5 vols., Carbondale, 1967-1972. Resultado de un proyecto colectivo de investigación liderado por la Southern Illinois University, los volúmenes recogen los trabajos juveniles de Dewey de 1882 a 1898.

FC: *Freedom and culture*, Nueva York 1939. Una reflexión y una defensa de los valores del pluralismo y de la libertad del método científico y democrático contra cualquier forma de absolutismo y totalitarismo político, económico, social y cultural. Contiene la famosa crítica al marxismo soviético, así como una reflexión sobre la democracia americana.

HNC: *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*, Nueva York, 1922. El volumen expone la psicología social de Dewey, su visión social de la mente y de la irrealidad del conocimiento como sustancia, tratando en profundidad temas éticos y centrándose en el concepto de «costumbre».

HWT: *How we think*. D.C. Heath & Co. Publishers, Boston-Nueva York-Chicago, 1910; nueva edición ampliada y modificada: 1933 (trad. cast. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, 2007). Dedicado a las cuestiones teóricas y metodológicas de la educación primaria y la relación entre pensamiento lógico-

reflexivo y educación.

IC: *Creative Intelligence. Essays in the pragmatic attitude*, Nueva York 1917. En esta importante colección de escritos pragmatistas, en la que colaboran autores como Mead, Moore, Tufts y otros, se encuentra el ensayo de Dewey titulado *The need for a recovery of philosophy*, pp. 3-69.

ION: *Individualism, old and new*. Nueva York, 1930 (trad. cast. *Viejo y nuevo individualismo*, Paidós, 2003). Este ensayo, donde Dewey propone un nuevo individualismo democrático, recoge seis artículos publicados entre enero y abril de 1830 en el semanario progresista *New Republic*.

LTI: *Logic, the theory of inquiry*, Holt and Co., Nueva York, 1938. La obra probablemente más significativa del último periodo, donde Dewey renueva las reflexiones lógicas originariamente desarrolladas en *How we think* y *Studies in experimental logic*.

LW: *Later works, 1925-1953*, ed. por Jo Ann Boydston, 17 vols., Carbondale,
1976-1988
. Los volúmenes contienen las obras del Dewey maduro, a partir de *Experience and nature*.

MPC: *My pedagogic creed*, E.L. Kellogg & Co., Nueva York, 1897 (trad. cast. *Mi credo pedagógico*, Publicaciones Universidad de León, 1997). Entre las exposiciones de la concepción educativa deweyana es tal vez las más conocida e incisiva. Reeditado varias veces y traducido a varios idiomas, este «credo» nace del fervor que siguió a la fundación, en 1896, de la Escuela básica de la Universidad de Chicago.

MW: *Middle works,1899-1924*, ed. por Jo Ann Boydston, 14 vols., 1976-1988
. Los volúmenes contienen las obras publicadas entre 1899 y 1924.

PM: *Problems of Men*, Philosophical Library, Nueva York, 1946. Colección de ensayos pertenecientes a la fase madura de Dewey, ya publicados antes en periódicos.

PIP: *The public and its problems: An essay in political inquiry*, Henry Holt and Co., Nueva York, 1927 (trad. cast. *La opinión pública y sus problemas*, Ediciones Morata, 2004). Resultado de algunas conferencias dadas en enero de 1926, donde a continuación de las tesis políticas expuestas por Walter Lippmann en *Public opinion* (1922) y *The phantom public* (1925), Dewey realiza una investigación sobre el «público» y sus relaciones con los aspectos políticos de la vida social.

PP: «The pragmatism of Peirce», *The Journal of Philosophy*, XIII, pp. 709-715.

QC: *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action*, Nueva York, 1929 (trad. cast. *La busca de la certeza. Un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Fondo de Cultura Económica, 1952). El texto, extraído de una serie de Glifford Lectures, examina la relación entre conocimiento y acción, entre teorías filosóficas del conocimiento y los descubrimientos científicos relativos al mundo natural.

RP: *Reconstruction in philosophy*, Henry Holt & Co.; ed. ampliada 1948 (trad. cast. *La reconstrucción de la filosofía*, Planeta DeAgostini, 1986). El volumen procede de una serie de conferencias dadas entre febrero y marzo de 1919 en la Universidad Imperial de Japón (Tokio) y contiene la primera «síntesis» del pensamiento deweyano, caracterizada por la necesidad de una reconstrucción de la filosofía.

RAP: *The reflex are concept in psychology*, en «The Psychological Review», 3 (4), 1896, pp. 357-370. Ensayo en el que Dewey critica a fondo el concepto de arco reflejo y propone el modelo del circuito orgánico como base de la psicología experimental.

SSE: *The sources of a Science of education*, Nueva York, *1929* (trad. cast. *Las fuentes de la ciencia de la educación*, Palamedes, 2014). Investigación sobre la posibilidad de una base científica de la pedagogía.

SSO: *The school and the society*, Chicago, 1899; nueva ed.: 1915.

El libro más famoso sobre la educación, el *bestseller* de Dewey sobre la escuela, que no tardó en convertirse en uno de los símbolos del progreso americano, influyendo no solo los programas didácticos, sino también el propio modo de observar el concepto.

Otras fuentes primarias citadas

CCP: Peirce, Charles S., y James, William; *Che cose è il pragmatismo*, F. Vimercati, Milán, 200.

CP: Peirce, Charles S., *Collected papers*, vol. 1-V1, C. Hartshome y P. Weiss, Cambridge (Mass.),
1931-1935
; vol. VII-VIII, A.W. Burks, Cambridge, 1958; repr. Cambridge (Mass.), 1960.

DS: Mayhew, Katherine C., Anna C. Edwards, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago*
1896-1903
, Nueva York-Londres, 1936. El apéndice II contiene el texto de J. Dewey, *The theory of the Chicago experiment*, pp. 463-477.

OP: Peirce, Charles S., William James, *Alle origini del pragmatismo*, Corrispondenza tra C.S. Peirce e W. James, a cargo de Marco Annoni e Giovanni Maddalena, Turín, 2011.

PR: James, William, *Pragmatism. A new name for some old ways of thinking*, Longmans, Green and Company, Nueva York, 1907.

SS: Peirce, Charles S., *Scritti scelti*, G. Maddalena, Turín, 2005 y 2008.

CRONOLOGÍA

Vida y obra de Dewey	Contexto histórico y cultural
1859 Nace el 20 de octubre en Burlington (Vermont).	**1859** Darwin publica *El origen de las especies* y Marx *Una contribución o la crítica de la economía política*
1875 Se matricula en la Vermont University, en Burlington.	
1879 Consigue su primer título universitario. Enseña latín, álgebra y ciencias naturales en la Vermont High School de Oil City (Pensilvania).	**1879** Wundt funda en Lipsia el primer Instituto de Psicología experimental.
1881 Enseña asignaturas clásicas, ciencias y álgebra en el Lake View Seminary de Charlotte en Vermont Envía el primer artículo *al Journal of Speculative Philosophy*.	
1882 Se matricula en la Johns Hopkins University y asiste a las clases de George S. Morris, Stanley Hall, Charles S. Peirce. Publica *The metaphysical assumptions of materialism. The pantheism of Spinoza, Knowledge and the relativity of feeling*.	
1884 Termina su doctorado en filosofía y Morris lo invita a la Universidad de Michigan. Publica *Kant and philosophic method* y *The new psychology*.	
1886 Es docente en la	**1886** Nietzsche, *Más allá del*

Universidad de Michigan. Contrae matrimonio con Alice Chipman, con la que tendrá seis hijos. Surge su gran interés por la educación.

1888 *The ethics of democracy*.

1894 Es nombrado *professor of philosophy* y *chairman* del Departamento de Filosofía, Psicología y Educación en la Universidad de Chicago. Programa el Pedagogical Museum y la célebre «escuela-laboratorio».

1896 Funda la «University of Chicago Elementary School». Publica *The reflex are concept in psychology*.

1897-1903 *My pedagogic creed, The school and society, Studies in logical theory, Logical conditions of a scientific treatment of morality, Psychological method in ethics*.

1904 Se traslada a la Columbia University, en Nueva York.

1905-1906 Es nombrado presidente de la «Sociedad filosófica americana». Se hace miembro de la «Sociedad para el estudio del niño» de Illinois y de

bien y del mal

1890 James, *Principios de psicología*.

1895 Engels publica el III libro de *El capital* de Marx. Freud, *Estudios sobre la histeria*.

1897 James, *La voluntad de creer*; Lombroso, *Genio y degeneración*; Labriola, *Sobre el materialismo histórico*.

1903 Moore, *La confutación del idealismo y Principia ethica*; Russell, *Los principios de las matemáticas*.

1905-1906 Primera revolución rusa. Mach, *Conocimiento y error*, Poincaré, *El valor de la ciencia*, Peirce, *¿Qué es el*

la «Sociedad nacional herbartiana».

1908 Publica *Ethics* (con Tufts).

1910 Es miembro de la Academia Nacional de las Ciencias. *How we think* y *The influence of Darwin on philosophy*.

1916 *Democracy and education, Essays in experimental logic, The pragmatism of Peirce*.

1918-1919 Imparte clases en Japón (sobre los «Problemas de la reconstrucción filosófica») y en China (pedagogía y filosofía).

1920 *Reconstruction in philosophy*.

1922 *Human nature and pragmatismo?*; Einstein, *Teoría de la relatividad restringida*

1907 Bergson, *La evolución creadora*. James, *Pragmatismo*.

1909 Montessori, *El método de la pedagogía científica*.

1912 Wilson es presidente de EE.UU. Claparède funda el instituto J.J. Rousseau.

1914 Primera Guerra Mundial. Russell, *El conocimiento del mundo exterior*; Watson, *El comportamiento: introducción a la psicología comparada*.

1917 Estados Unidos declara la guerra a Alemania. Revolución rusa.

1918 Fin de la Primera Guerra Mundial. Russell, *La filosofía del atomismo lógico*. Spengler, *La decadencia de Occidente*.

1919 Tercera Internacional. Constitución de la Sociedad de las Naciones. Barth, *Carta a los Romanos*.

conduct; Le développement du pragmatism américain.

1924 Visita Turquía, donde el gobierno kemalista lo invita a dar conferencias de apoyo a la reforma en sentido laico del sistema educativo.

1924 Rusia, muere Lenin y Stalin entra en el poder. China, inicio de la revolución nacionalista.

1925 *Experience and nature*.

1925 Destitución de Trotski. Italia, comienza la dictadura fascista.

1927 *The public and its problems*.

1927 Heidegger, *El ser y el tiempo*.

1928 Visita la URSS y su representante del gobierno de EE. UU. participa en una comisión para examinar el funcionamiento de las escuelas soviéticas.

1929-1930 *The quest for certainty; Individualism old and new; From absolutism to experimentalism; Philosophy and education*.

1929 Hoover es elegido presidente de los Estados Unidos. Crac de Wall Street. Husserl, *Lógica formal y trascendental*.

1933 Hitler es elegido canciller alemán. Comienza el New Deal en EE.UU.

1934-1935 Publica *Art as experience, A commonfaith* y *Liberalism and social action*.

1936 Guerra Civil Española. Eje Roma-Berlín. Reelección de Roosevelt. Husserl, *La crisis de las ciencias europeas*.

1937 Preside la comisión de investigación sobre las acusaciones contra León Trotski en los procesos de Moscú.

1938-1939 *Logic, the theory of inquiry; Experience and*

1938 Alemania anexiona Austria. Conferencia de Mónaco.

education; Freedom and culture; Theory of valuation.

1945 Bomba atómica en Japón. Fin de la Segunda Guerra Mundial. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*.

1946 Nacimiento de la ONU. Morris, *Signos, lenguaje y comportamiento*.

1949 Nace la República Popular China. Pacto Atlántico (OTAN) y división de Alemania.

1952 Muere el 2 de junio, en Nueva York.

Notas

[1] (2001, 259-260) < <

[2] En cuanto a las siglas de las obras, se remite a la bibliografía del apéndice. < <

[3] Para ampliar la información al respecto véase A. Parravicini, *In pensiero in evoluzione. Chauncey Wright tra darwinismo e pragmatismo*, Pisa, 2012. < <

[4] Cabe mencionar por ejemplo, entre los diarios científicos: *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* (journals.openedition.org/ejpap/), de reciente fundación, así como, entre las asociaciones, la European Pragmatism Association (europeanpragmatism.org/) o la italiana Associazione Culturale Pragma (associazionepragma.com/). < <

[5] La *Philosophy for children* representa una de las experiencias pedagógicas contemporáneas más significativas. Comenzó en los años 70 por Matthew Lipman, filósofo de formación deweyana muy interesado en problemas pedagógicos y fundador del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (montclair.edu/iapc/). < <

[6] A este respecto, consúltense las «Lectures in social and political philosophy» (1919), recientemente publicadas en el *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VII, 2, 2015, págs. 7-44. < <